

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

TOME VII

PARIS
LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ
58, rue Saint-André-des-Arts

—

1891-1892

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

TOURS, IMPRIMERIE DESLIS FRÈRES, 6, RUE GAMBETTA

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

De MM.

AD. FRANCK

Membre de l'Institut

Professeur honoraire au Collège de France

GODART

Directeur de l'École Monge

Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE

Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds Muets, à Paris

EUG. PEREIRE

Ancien député

E. PEYRON

Directeur de l'Assistance publique

SEPTIÈME ANNÉE

N° 1. — AVRIL 1891

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique



Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VII. — N° 1. Avril 1891.

SOURDS-MUETS

(*Suite*)

III

Le moment le plus favorable pour commencer l'instruction du sourd-muet a été fixé entre neuf et dix ans. Quand il arrive à l'école, c'est le plus souvent un petit être rachitique et malsain, né dans un milieu pauvre, dont le sang a été vicié dans l'origine et l'éducation absolument négligée. Il est méfiant, inquiet, sauvage et malpropre. Le médecin l'examine, contrôle les indications fournies par ses confrères de province et admet presque toujours le petit malheureux, encore qu'il soit parfois malade et peu intelligent. Trop souvent en effet la perte de l'ouïe est consécutive d'affections cérébrales également funestes à l'intelligence de l'enfant. Après ce premier examen, on habille, on lave les nouveaux pensionnaires et on les remet au maître qui doit joindre à la perspicacité et à la science du professeur, la patience et la douceur d'une mère de famille. Il examine une à une ses nouvelles recrues, en se demandant surtout quelles seront leurs aptitudes à l'articulation. D'abord, la surdité de l'élève est-elle partielle ou complète ? Placé derrière lui, le maître crie les voyelles *a*, *e*, *i*, etc. Si le patient n'entend rien, il se tait absolument ou répète au hasard *a*, *a*, *e*, *e*. S'il a conservé un peu d'oreille, il redit facilement les sons exprimés et, dans ce cas, sa voix sera plus agréable, il pourra en régler les intonations. On passe ensuite à ses organes vocaux : voilà des lèvres épaisses, il prononcera difficilement *p* et *f* ; des joues molles et sans énergie, il confondra *ch* et *j*;

le voile du palais et la luette sont insensibles, le malheureux parlera *du nez.* Enfin la langue est immobilisée par un filet qui la bride de la base à l'extrémité ; il faut avoir recours aux ciseaux du chirurgien, sinon l'enfant ne pourra jamais prononcer des lettres comme *r* et *l.*

Reste un point d'interrogation capital : le poumon est il assez développé ? Autrement dit, le souffle est-il assez fort pour suffire à l'émission de la parole ? Chez le sujet qui n'a jamais parlé, le poumon ne fonctionne que pour les besoins de la respiration ; c'est-à-dire qu'il n'inspire habituellement qu'un demi-litre d'air, alors que pour parler il en faut au moins deux. Avec le spiromètre, on constate que la poitrine est en état. Sinon, le maître place la main de l'enfant sur sa poitrine et aspire à pleins poumons ; puis il met sa propre main sur la poitrine de l'enfant et l'invite à en faire autant. Il lui *apprend à respirer.* On a encore recours à de petits exercices : on place des billes dans la rainure de la table, et chaque élève s'efforce de les envoyer le plus loin possible en soufflant dessus ; on leur fait aussi souffler des bougies à distance, gonfler des ballons en caoutchouc, faire des bulles de savon, etc. Sans cette gymnastique préparatoire, qui a d'ailleurs l'avantage de l'amuser, le sourd-muet aurait la respiration trop courte et, partant, la parole faible ou saccadée. Ce n'est pas tout : rien n'est plus mobile que l'œil du sourd-muet ; toujours en éveil, il s'efforce de saisir les renseignements que l'ouïe devrait lui fournir. Il doit apprendre à fixer ses regards sur le maître, à ne pas perdre de vue la bouche de son interlocuteur ; la lecture sur les lèvres en dépend. Voilà pourquoi, dès le début, on fait devant eux une série de mouvements de bras, de tête, de langue qu'ils répètent tous ensemble. Ces exercices les font rire, mais ils prennent l'habitude de regarder leur professeur, et ainsi s'éveille à leur insu l'esprit d'observation et d'imitation.

Dès les premiers jours, on peut commencer quelques exercices de lecture sur les lèvres. Par exemple, on fait asseoir un élève sur une chaise en lui disant : *assis ;* on le fait lever en lui disant : *debout ;* puis on répète l'ordre sans

y joindre le geste. L'enfant dévore le maître des yeux, et pour peu qu'il soit intelligent, il *voit* qu'il doit occuper la chaise quand les lèvres commencent par s'entr'ouvrir (*assis*), et la quitter quand elles restent légèrement pincées (*debout*). Cette distinction suffit ; le sourd-muet ne s'y trompe plus et se lève ou s'asseoit au commandement, même quand on intervertit l'ordre à plaisir. Plus tard, on passe à la lecture de son nom : le maître prononce bien distinctement le nom d'un élève en l'appelant d'un signe ; le signe supprimé, l'élève finit par deviner qu'il s'agit de lui au simple mouvement des lèvres. Inutile d'ajouter que, dans ces exercices du début, le pauvre enfant ne *comprend* pas plus son propre nom que les mots *debout* et *assis ;* mais il les *voit*, c'est un premier résultat.

Cependant il s'agit d'évoquer la voix du sourd-muet, de le faire parler : « Quoiqu'il ne puisse entendre les sons qu'il profère, il n'est point privé de la faculté de proférer les sons. S'il n'articule point comme nous, c'est qu'il n'a point, dans le sens de l'ouïe, le régulateur qui eût pu le guider dans cet exercice. Mais comme le sourd-muet n'entendant point les sons qu'il profère ne pourra, comme nous, leur associer ses idées, il faudra qu'il démêle dans son organe vocal un ordre de sensations qui nous est inconnu ou que, du moins, nous avons constamment négligé d'observer, savoir : les sensations qui naissent du jeu, de la pression des diverses parties de cet organe pendant l'émission de la parole. Ces sensations deviendront pour le sourd-muet une espèce d'alphabet ; chacune d'elles fera l'office d'une consonne ou d'une voyelle ; il faudra qu'il en compose des mots et ces mots représenteront pour lui ceux de notre langue. » M. de Gérando écrivait cela en 1827. Depuis, on a étudié, démêlé les sensations qui naissent du jeu des organes pendant l'émission de la parole, et l'on a établi sur des données vraiment scientifiques l'enseignement des sourds-muets. En somme, la parole est le résultat de deux phénomènes : des mouvements et des bruits. Les mouvements sont sensibles à la vue ; et les bruits produisent dans l'appareil vocal certaines vibrations qu'on peut recon-

naître par le toucher. Donc la vue et le toucher réunis pourront suppléer à l'ouïe ; toute la méthode orale repose sur cette observation.

Si vous vous mettez devant un miroir et que vous prononciez successivement : *a, e, i; a, o, ou; a, eu, u;* vous verrez la bouche se fermer de plus en plus pour émettre ces trois sons, l'ouverture des lèvres pour *e, o, eu,* étant juste de dimension intermédiaire entre *a* et *i, a* et *ou,* etc. On fait remarquer au jeune sourd-muet ce resserrement progressif. De plus, quand nous prononçons les voyelles qu'on vient d'énumérer, les lèvres ne sont pas seules en jeu, le larynx vibre et le cartillage thyréoïde qu'on appelle vulgairement *pomme d'Adam,* semble remonter vivement dans la gorge ; il suffit d'y porter la main pour s'en rendre compte. C'est ce qu'on fait faire au jeune sourd-muet. « De sorte que, guidé par la vue pour la partie visible du phénomène vocal, et par le toucher pour la partie tangible, il a dans ces deux sens le moyen de percevoir, l'une après l'autre, chacune des lettres de l'alphabet. »

Que la prononciation de chaque lettre amène un ébranlement sensible des organes, cela n'est pas douteux ; mais, dira-t-on, cet ébranlement n'est-il pas toujours le même, ou si peu différent que les nuances en sont imperceptibles? Pour nous, en effet, qui avons tous les sens à notre service, bien des détails passeraient inaperçus ; pour les sourds-muets au contraire, tout est soigneusement noté, examiné ; aucun changement ne leur échappe ; les détails les plus minimes deviennent pour eux de précieux renseignements. Avez-vous jamais remarqué que les consonnes gutturales (*c, k, q, g, ch, j*) (prononcez *que, gue,* etc.) produisent un souffle chaud ? et *c, s* (prononcez *ce, se*), un souffle froid ? Que l'émission de *b, d, g* (prononcez *be, de, gue*) est accompagnée d'une sorte de frémissement guttural ? Que *h* aspirée est la lettre qui nous fait le plus baisser la mâchoire inférieure, etc. ?

Sait-on qu'il y a une lettre, *r*, qui peut se prononcer de trois manières différentes : 1° le *r* guttural, celui qui part du fond du gosier, le *r* de ceux qui grasseyent : un rasoir, un radis ; 2° celui qui se prononce à l'aide de la langue, le véritable *r*,

la lettre que les Latins attribuaient au chien (*littera canina*); 3° celui enfin qu'on fait entendre avec les lèvres seules, par exemple à la chasse pour faire lever les oiseaux : *brrr*, *brr*. — Toutes ces nuances ont été étudiées, signalées, et si légères qu'elles paraissent, l'enseignement des sourds-muets en a fait son profit.

On commence ordinairement par enseigner les voyelles, qu'on fait accompagner des consonnes les plus faciles, *p*, *t*, *f*, etc., pour former des syllabes assez simples à articuler : *papa*, *tata*, etc. L'articulation en est si facile que c'est avec ces mots que tous les bébés s'essayent à parler, tandis qu'ils ne parviennent que beaucoup plus tard à dire des syllabes comme *brouette*, *propre*, *fauteuil*, etc. Toutes les mères en savent quelque chose. Au bout de six ou huit mois en moyenne, le jeune sourd-muet possède toutes ses lettres et peut articuler n'importe quel mot. Malheureusement, les choses ne vont pas toujours aussi vite ; quelques sujets sont absolument rebelles à ces premiers principes, et la persévérance et l'ingéniosité du maître trouvent alors ample matière à s'exercer. Par exemple, certains élèves ne peuvent même pas prononcer *a*; on leur fait simplement ouvrir la bouche, et, en leur tapotant sur la poitrine au moment de l'expiration, on entend *a* plusieurs fois répété. D'autres ne peuvent prononcer *p* ; le maître leur prend la main, l'approche de ses lèvres et dit fortement *pe*, *pe*, ce qui envoie un jet d'air rapide et froid ; l'enfant essaye à son tour, et, renseigné par le miroir sur la position de ses lèvres, parvient à émettre le même son. Parfois on met sur sa main un morceau de papier et, il le fait partir avec cette petite explosion *pe pe*. Si le *r* ne peut pas sortir, on fait gargariser l'élève avec une goutte d'eau, etc. etc. La spatule doit intervenir de temps en temps pour mettre la langue au point, desserrer les dents, chatouiller la luette, etc. Ce n'est pas une sinécure que l'enseignement des sourds-muets. Il faut au professeur du dévouement et même de l'abnégation pour surmonter certaines répugnances et remplir sa tâche jusqu'au bout.

Entrer dans tous les détails de cette éducation serait inu-

tile : de nombreux ouvrages ont déjà paru sur la question et cette modeste étude n'a pas pour but de les remplacer. Ce que j'ai dit suffira, je l'espère, à convaincre les plus incrédules que les sourds-muets arrivent à parler et même à comprendre ceux qui parlent.

IV

D'ordinaire, la voix du sourd n'est ni douce, ni harmonieuse, ni agréable à entendre. Le malheureux fait des efforts énormes pour rendre certains sons que nous émettons presque sans y songer ; il parle lentement et ne sait pas régler ses intonations; sa voix est tantôt trop forte, tantôt trop faible, il fait rouler les *r* et sonner les *a* avec fracas ; en vous disant : « Bonjour, monsieur, » il a l'air de vouloir vous dévorer. Pourtant cette règle n'est pas absolue ; on trouve des voix très acceptables chez bon nombre de sourds-muets, surtout chez les jeunes filles. Les raisons en sont multiples et assez difficiles à expliquer. Je ne dirai pas que la femme a naturellement la langue plus déliée que l'homme ; ce serait prendre l'effet pour la cause. Peut-être parle-t-elle davantage parce que ses occupations sédentaires sont plus propices aux longues causeries ; parce que son activité physique, moindre que la nôtré, trouve dans la parole une sorte d'expansion. Je m'arrête : ne voulant pas, à propos de la parole, avoir l'air de refaire le raisonnement de Sganarelle quand il explique à Géronte pourquoi sa fille est muette. J'ajouterai cependant quelques raisons plus sérieuses : chez les jeunes sourdes-muettes, les organes de la voix sont d'ordinaire plus flexibles et partant plus faciles à réveiller ; de plus elles sont instruites par des religieuses ou des laïques qui leur consacrent toute leur vie et ne les quittent pas un instant. Ce n'est pas une classe de quatre heures par jour, mais une journée de classe que les élèves ont à leur disposition ; de là, les progrès plus rapides et l'articulation plus douce et plus nette.

D'ailleurs les sourds-muets ont-ils seuls le monopole d'une prononciation défectueuse? Que celui qui est sans défaut leur jette la première pierre. En tout cas ce n'est point pour eux qu'ont été inventés les mots: bredouiller, bégayer, grasseyer, zazayer, bléser, et autres de la même famille. Ils parlent, ils se font comprendre et c'est déjà beaucoup. Ne vaut-il pas mieux parler médiocrement que de ne pas parler du tout? Demandez aux sourds-muets tout fiers de se faire entendre à présent, s'ils voudraient renoncer à la parole et user des signes comme autrefois. « A Bordeaux, dit M. Claveau, dans son rapport au ministre, on avait organisé en 1880 une division spéciale de jeunes filles destinées à l'enseignement de l'articulation; les élèves de cette division appelaient dédaigneusement du nom de *muettes* leurs compagnes plus âgées, instruites par les anciens procédés. » Demandez aussi aux parents s'ils trouvent rauque et désagréable cette voix qu'ils n'avaient jamais entendue. Quelle joie! quelle émotion! la première fois que leur enfant leur crie: « Bonjour, père!... bonjour, mère! » Quel délicieux écho ces mots n'éveillent-ils pas dans le cœur d'une mère qui les avait vainement attendus depuis tant d'années! Un gendarme de Montpellier revit après un an d'absence son fils sourd-muet; l'enfant, en passant le seuil de la maison, se jeta au cou de son père en disant: « Bonjour, papa, comment vas-tu? » D'émotion le brave homme s'évanouit. Allez dire maintenant à ce père que son enfant parle mal.

La méthode orale a, de plus, une influence salutaire sur le moral et le physique du sourd-muet. Au moral, le malheureux se sentait jadis condamné à l'isolement. Inquiet, soupçonneux, il croyait toujours à la malveillance du voisin. A peine sait-il prononcer quelques mots qu'on le voit enjoué, souriant, le regard toujours franchement fixé sur vous. Son intelligence est plus vive; ce n'est plus un corps sans âme.

Au physique, l'influence est aussi salutaire: sa santé est meilleure, la poitrine qui s'atrophiait par le mutisme se développe par l'exercice. Maintenant il boit l'air à pleins poumons; l'oxygène qui pénètre en abondance dans cet orga-

nisme maladif y produit de sensibles améliorations; pour la plupart de ces infortunés l'usage de la parole vaut une cure d'air sur les hauteurs. J'ai assisté à de nombreuses classes dans les institutions de sourds-muets; je les ai toujours trouvés attentifs, éveillés, en train. On voit que la classe est pour eux le meilleur moment de la journée, qu'ils mettent leur amour-propre et leur satisfaction à parler comme les autres hommes. Tout signe mimique est sévèrement exclu; si on les laissait communiquer par signes, comme ces derniers exigent bien moins d'attention que la lecture sur les lèvres, la paresse naturelle prendrait vite le dessus, et leurs pauvres organes déjà si rétifs retourneraient à leur immobilité première.

L'écriture elle-même ne vient qu'après la lecture sur les lèvres et la prononciation artificicielle. Chaque mot est d'abord lu sur la bouche du maître, puis prononcé par l'élève, enfin écrit au tableau. L'écriture n'est donc pour le sourd-muet qu'un simple dessin graphique, un signe de rappel du mot prononcé. Elle a d'ailleurs l'avantage de lui apprendre l'orthographe dans laquelle il réussit aussi bien que l'entendant parlant.

Ici se pose une question très importante: « Vous enseignez la parole aux sourds-muets, disent les incrédules, mais comme on apprend à parler à un phonographe ou à un perroquet; ils ne comprennent pas ce qu'ils disent. » Les sourds-muets ne comprennent pas, en effet, du premier coup, *tout* ce qu'ils disent, mais ils y arrivent à la longue. Même avec la nouvelle méthode, il leur faut sept ou huit ans, de l'aveu des experts, pour achever leur instruction. La parole n'est qu'un moyen de communication, supérieur aux autres par les raisons que j'ai énumérées plus haut, mais qui resterait absolument stérile, s'il n'était pas appuyé sur la connaissance des mots employés, enfin si la conquête de la langue ne marchait pas de pair avec la prononciation de ses divers éléments. En arrivant à l'école, le petit Français sourd-muet de naissance est complètement neuf au point de vue du langage; qu'on le transporte en Angleterre, en Allemagne ou en Italie, il apprendra aussi bien l'anglais, l'allemand ou l'italien que sa langue maternelle. Il bêlera même très convenablement si,

comme l'enfant égyptien dont parle Hérodote, il est enfermé avec une chèvre et n'entend pas d'autre voix que celle de sa nourrice. Je laisse de côté l'influence de l'hérédité que quelques philosophes ont voulu reconnaître dans la prononciation du sourd-muet. D'après cette théorie, un jeune Allemand, par exemple, aurait reçu de ses parents, de son milieu, des organes conformés de telle sorte qu'il ne pourrait parler français qu'avec un fort accent tudesque. Tout ce que j'ai pu remarquer à ce sujet, c'est que les élèves parlent surtout et avant tout avec l'accent de leur maître; c'est-à-dire avec des intonations auvergnates si le maître est de Saint-Flour, gasconnes s'il est de Bordeaux, provençales s'il est de Marseille, etc.; ce en quoi ils diffèrent peu des entendants-parlants qui ont naturellement l'accent du milieu où ils ont vécu.

Pour en revenir à l'intelligence du vocabulaire, les élèves ne peuvent l'acquérir que lentement, mot à mot pour ainsi dire. D'après les programmes officiels de l'Institution nationale, ils doivent apprendre environ cent soixante-dix mots la première année, huit cents la seconde, etc. En suivant cette proportion jusqu'au bout de leurs huit années d'études, ils posséderaient le matériel de notre langue mieux que la plupart d'entre nous. Qui pourrait, en effet, se vanter de connaître même les trente-deux mille mots du dictionnaire de l'Académie ? Si ma proposition semble paradoxale, qu'on lise seulement une ou deux pages de n'importe quel dictionnaire et l'on sera surpris du nombre de mots qui nous sont inconnus ou que nous n'employons jamais. Les enfants et les gens du peuple ont un vocabulaire tout à fait rudimentaire; les deux verbes *dire* et *faire*, les adjectifs *bon*, *beau*, *mauvais*, etc., forment le fond de leur langue; l'art des nuances ainsi que la ressource des synonymes leur sont également inconnus. La langue des savants, pour être beaucoup plus riche, n'a jamais employé, que je sache, toutes les ressources de notre vocabulaire. Ne prétend-on pas que Voltaire s'est servi d'un millier de mots à peine dans son œuvre si vaste et si variée ?

(*A suivre.*) J. DUSSOUCHET.

RÉDUCTION DES LETTRES A LEURS ÉLÉMENTS PRIMITIFS

ET

Art d'enseigner à parler aux Muets

par JUAN PABLO BONET
Attaché au service secret du Roi et à la personne du capitaine général de l'artillerie d'Espagne et secrétaire du connétable de Castille

Dédié à Sa Majesté le Roi Don Philippe

(Suite)

Des quatre variations qui précèdent, relatives au verbe *voy* (aller), trois sont empruntées au verbe *soy* (être) ; quant à la première variation du futur *yré* (j'irai), elle ne dérive ni de *soy*, ni de *voy*, auquel elle sert.

En latin, du reste, le verbe *Eo, is* (je vais), est également irrégulier.

Chapitre XVIII

Différentes variations du verbe como, comes, *et de tous ceux auquels il sert de modèle*

Nous avons réuni dans des listes les verbes les plus usités de notre langue, et nous les avons classés de manière à ce que deux types suffisent à montrer la façon dont tous se conjuguent. On a déjà vu la première série ; quant à la seconde, elle comprend les verbes qui se conjuguent comme : *como, comes* (je mange, tu manges). Toutefois, parmi ceux-ci, il en est qui ne se terminent pas en *er* à l'infinitif, comme le modèle, mais bien en *ir* ; aussi avons-nous cru devoir faire une liste spéciale pour ces derniers, afin d'éviter la confusion que pourrait faire naître cette différence.

Verbe como (*manger*)

Première variation du temps présent	yo como	je mange
	tu comes	tu manges
	aquel come	il mange
	nosotros comemos	nous mangeons
	vosotros comeys	vous mangez
	aquellos comen	ils mangent
Deuxième variation	come tu	mange
	coma aquel	
	comed vosotros	mangez
	coman aquellos	
Infinitif	comer	manger
	comiendo	mangeant

Temps passé

Première variation du temps passé	yo comi	je mangeai
	tu comiste	tu mangeas
	aquel comio	il mangea
	nosotros comimos	nous mangeâmes
	vosotros comistes	vous mangeâtes
	aquellos comieron	ils mangèrent
Deuxième variation	yo comia	je mangeais
	tu comias	tu mangeais
	aquel comia	il mangeait
	nosotros comiamos	nous mangions
	vosotros comiades	vous mangiez
	aquellos comian	ils mangeaient
Troisième variation	yo he comido	j'ai mangé
	tu has comido	tu as mangé
	aquel ha comido	il a mangé
	nosotros hemos comido	nous avons mangé
	vosotros habeis comido	vous avez mangé
	aquellos han comido	ils ont mangé
Quatrième variation	yo habia comido	j'avais mangé
	tu habias comido	tu avais mangé
	aquel habia comido	il avait mangé
	nosotros habiamos comido	nous avions mangé
	vosotros habiades comido	vous aviez mangé
	aquellos habian comido	ils avaient mangé
Cinquième variation	yo hubiera comido	que j'eusse mangé
	tu hubieras comido	que tu eusses mangé
	aquel hubiera comido	qu'il eût mangé
	nosotros hubieramos comido	que nous eussions mangé
	vosotros hubierades comido	que vous eussiez mangé
	aquellos hubieran comido	qu'ils eussent mangé

Sixième variation	yo hubiesse comido tu hubiesses comido aquel hubiesse comido nosotros hubiessemos comido vosotros hubiessedes comido aquellos hubiessen comido	*(comme le précédent)*
Infinitif	haber comido	avoir mangé

TEMPS FUTUR

Première variation du futur	yo comerè tu comeras aquel comera nosotros comeremos vosotros comereys aquellos comeran	je mangerai tu mangeras il mangera nous mangerons vous mangerez ils mangeront
Deuxième variation	yo habrè comido tu habras comido aquel habra comido nosotros habremos comido vosotros habreys comido aquellos habran comido	j'aurai mangé tu auras mangé il aura mangé nous aurons mangé vous aurez ils auront mangé
Troisième variation	yo coma tu comas aquel coma nosotros comamos vosotros comays aquellos coman	que je mange que tu manges qu'il mange que nous mangions que vous mangiez qu'ils mangent
Quatrième variation	yo comiere tu comieres aquel comiere nosotros comieremos vosotros comieredes aquellos comieren	*(ce temps correspond au présent de l'indicatif français précédé de si.)*
Cinquième variation	yo hubiere comido tu hubieres comido aquel hubiere comido nosotros hubieremos comido vosotros hubieredes comido aquellos hubieren comido	*(ce temps présent correspond au futur antérieur de l'indicatif frnçais.)*
Sixième variation	yo comiera tu comieras aquel comiera nosotros comieramos vosotros comierades aquellos comieran	que je mangeasse que tu mangeasses qu'il mangeât que nous mangeassions que vous mangeassiez qu'ils mangeassent

Septième variation	yo comiera	je mangerais
	tu comieras	tu mangerais
	aquel comiera	il mangerait
	nosotros comieramos	nous mangerions
	vosotros comierades	vous mangeriez
	aquellos comieran	ils mangeraient
Huitième variation	yo comiesse	(*comme la sixième variation*)
	tu comiesses	
	aquel comiesse	
	nosotros comiessemos	
	vosotros comiessedes	
	aquellos comiessen	
Neuvième variation	yo haya comido	que j'aie mangé
	tu hayascomido	que tu aies mangé
	aquel haya comido	qu'il aitmangé
	nosotros hayamos comido	que nous ayons mangé
	vosotros hayais comido	que vous ayez mangé
	aquellos hayan comido	qu'ils aient mangé
Infinitif	haber de comer	devoir manger

INDEX DES VERBES

qui se conjuguent sur como, comes (*manger*)

A

aborrezco, ces (*abhorrer*)
acojo, es (*recevoir*)
adormezco, es (*assoupir*)
agradezco, es (*reconnaître un bienfait*
amanezco, es (*commencer à faire jour*)
amortezco, es (*assoupir*)
anochezco, es (*se faire nuit*)
apetezco, es (*désirer*)
ardo, es (*embraser*)
arremeto, es (*attaquer*)
atiendo, es (*écouter*)
atrevo, es (*oser*)

B

barro, es (*balayer*)
bebo, es (*boire*)
buelvo, es (*tourner*)

C

cierno, es (*bluter*)
cojo, es (*cueillir*)
como, es (*manger*)
cometo, es (*commettre*)
compadezco, es (*compatir*)
complazco, es (*complaire*)
comprometo, es (*compromettre*)
cuezo, es (*cuire*)
conozco, es (*connaître*)
cotiendo, es (*combattre*)
convalezco, es (*être en convalescence*)
corro, es (*courir*)
corrompo, es (*corrompre*)
coso, es (*coudre*)
crezco, es (*croître*)

D

desciendó es (*descendre*)
defiendo, es (*défendre*)
descaezco, es (*déchoir*)
desconozco, es (*méconnaître*)
descoso, es (*découdre*)
desenbuelvo, es (*dérouler*)
duelo, es (*sentir la douleur*)
desembravezco, es (*apprivoiser*)
desfallezco, es (*affaiblir*)
desfavorezco, es (*disgrâcier*)
desmerezco, es (*démériter*)
desobedezco, es (*désobéir*)
desvanezco, es (*faire disparaître*)

E

embebo, es (*s'imbiber*)
emblanquezco, es (*blanchir*)
embuelvo, es (*envelopper*)
embebezco, es (*étonner*)
embravezco, es (*irriter*)
empobrezco, es (*appauvrir*)
encanezco, es (*grisonner*)
encarezco, es (*enchérir*)
enciendo, es (*allumer*)
encrudezco, es (*irriter une plaie*)
encojo, es (*retirer*)
endurezco, es (*endurcir*)
enflaquezco, es (*amaigrir*)
engrandezco, es (*agrandir*)
enloquezco, es (*rendre fou*)
ennegrezco, es (*no rcir*)
ennobezco, es (*ennoblir*)
enriquezco, es (*enrichir*)
enronquezco, es (*enrouer*)
ensobervezco, es (*enorgueillir*)
entiendo, es (*entendre*)
entorpezco, es (*engourdir*)
entrecojo, es (*cueillir par ci, par là*)
entremeto, es (*entremêler*)
entretexo, es (*faire un tissu*)
entristezco, es (*attrister*)
envilezco, es (*avilir*)
escarnezco, es (*se railler*)
esclarezco, es (*éclaircir*)
escojo, es (*choisir*)
escondo, es (*cacher*)
establezco, es (*établir*)

(*A suivre.*)

E. Bassouls et A. Boyer.

CAUSERIE PÉDAGOGIQUE

LA FATIGUE MENTALE

Monsieur Francis Gaston est un Anglais des plus originaux qu'on puisse imaginer. Peu d'hommes ont observé le monde physique avec autant de talent et de finesse. Son esprit est admirable; la nouveauté de ses expériences ne l'est pas moins. L'humanité lui doit infiniment de reconnaissance.

Voulant entreprendre dernièrement l'étude de la question

de la fatigue mentale, M. Fr. Gaston adressa un questionnaire aux membres de l'enseignement de son pays, les priant de lui fournir des renseignements sur les points indiqués. On va lire ci-dessous les résultats de cette enquête.

Aspect général des enfants atteints de fatigue mentale. — La classe leur paraît ennuyeuse; ils présentent une couleur anormale de la peau; la parole est accompagnée d'un regard étrange, les yeux sont comme éblouis, sinon ternes, fixes et fatigués.

Cet ensemble de symptômes indique la nécessité de cesser immédiatement tout travail.

Fatigue de l'attention. — Se traduit par une agitation musculaire, bâillements, contorsions du visage. L'agitation peut dégénérer en danse de saint Witt (1).

Les mouvements qui s'observent sont : 1° mouvements musculaires subits; 2° grimaces, froncements de sourcils, contrainte des lèvres; 3° mobilité des doigts; 4° clignotements; 5° tendance aux mouvements nerveux; 6° écriture peu soignée; 7° insuccès dans tout travail exigeant une précision mentale ; 8° difficulté d'écrire, la plume allant à tort et à travers; 9° tendance à balbutier; 10° rébellion de la langue contre la volonté, se manifestant par l'emploi d'une parole pour une autre.

Lorsque durant une veillée, on a fait quelque excès intellectuel, on peut noter des accès d'éternuements dans la semaine suivante et des alternatives de pâleur et de rougeur de la face.

Un professeur insiste sur la couleur du lobe de l'oreille : s'il paraît blanc, flasque, c'est une marque de fatigue mentale; s'il est relâché et rouge, cela indique que les jeunes élèves sont fatigués, non par l'effort de l'attention, mais par la lutte nerveuse.

Outre ces symptômes, on doit encore noter les suivants : refroidissement des pieds, maux de tête, abattement, claquements de dents, accès de somnambulisme.

(1) Danse de saint Guy, chorée. A. B.

Caractère. — Au début de la fatigue, le caractère s'aigrit, tourne facilement à la mauvaise humeur.

La répétition de cette lassitude, produite par l'excès de travail, rend l'individu irritable; il ne peut souffrir certains bruits; il exagère les choses les plus insignifiantes, manque de force en présence des difficultés de la vie; enfin il devient pessimiste et presque insociable.

« C'est un fait démontré aujourd'hui, dit M. Fr. Gaston, que la rapidité et l'intensité de la réaction à toute excitation, sont affectées dans une grande mesure par la fatigue.

« Il existe une expérience insuffisamment connue et qui, lorsqu'une classe est accoutumée à la pratiquer, peut s'effectuer à n'importe quel moment et en quelques secondes. C'est une expérience qui donne une excellente mesure de la durée du temps de réaction. La classe forme un cercle : chaque élève donne la main à ses camarades de droite et de gauche; le professeur, qui fait partie du cercle, a devant lui sur une table une montre marquant les secondes. Tous les élèves ferment les yeux. L'aiguille étant juste en face d'une division, le professeur presse avec sa main gauche la main droite de l'élève qui est à son côté. Celui-ci, à son tour, presse la main droite de son voisin et ainsi de suite. Ce serrement de main fait ainsi le tour du cercle et est enfin ressenti par la main droite du professeur qui alors note sur la montre le temps écoulé depuis le moment de la première étreinte; cet intervalle divisé par le nombre d'élèves donne le temps moyen de la réaction chez chacun d'eux.

« La première pression de main met généralement une douzaine de secondes pour parcourir un cercle formé par douze ou quinze personnes.

« Si les élèves sont frais et dispos, des épreuves successives donnent des résultats uniformes ; si, au contraire, ils sont fatigués, on obtient des irrégularités et des retards. »

Sens. — La fatigue affecte principalement l'ouïe et la vue. Elle peut augmenter ou diminuer la finesse de la première; elle l'augmente même plutôt qu'elle ne la diminue. Cependant il peut survenir également une surdité passagère.

En ce qui concerne la vue, il peut arriver que les yeux, fatigués, voient une page tout en noir ; que les lignes paraissent indistinctes, bondissantes, se confondre en une seule masse ; les mêmes mots semblent être en double file ; quelquefois l'enfant ne perçoit plus que la moitié des objets, ou encore il ressent une sensation d'éblouissement ou d'ardeur.

Mémoire. — L'un des premiers et des plus communs symptômes de la fatigue intellectuelle, c'est le manque de mémoire, lequel est caractérisé par les effets suivants :

A. Omission de mots en écrivant ;

B. Oubli subit de mots en parlant ;

C. Tendance à ne pas se souvenir de la signification d'un mot dans une autre langue ; à commettre des erreurs stupides, incompréhensibles ; fréquence de malentendus de toute nature ;

D. Énonciation inconsciente, durant des jours et même des semaines, de paroles étrangères au sujet de la conversation ; écriture de mots équivoques ;

E. Difficulté de se rappeler de noms et de choses de la vie ordinaire ;

F. Mauvaise orthographe.

Études les plus fatigantes. — Certains professeurs citent l'arithmétique et les mathématiques élémentaires. D'autres assurent, au contraire, qus les élèves fatigués trouvent un véritable repos en résolvant des problèmes d'arithmétique et d'algèbre, et spécialement ceux qui exigent des tables de logarithmes.

Dans l'étude des langues, la fatigue se manifeste par la difficulté dans la traduction.

Incapacité de bien comprendre une chose. — A ce sujet, on observe : 1° difficultés pour comprendre les choses même les plus simples ; 2° défaut de la mémoire de fixation ; 3° impossibilité de pouvoir s'assimiler la matière d'une lecture, d'un sujet de conversation ; 4° alternatives de clarté et de confusion des idées ; 5° tendance de l'esprit à voyager dans les espaces imaginaires ; 6° disparition subite d'une idée que l'on vient de concevoir.

Manque d'énergie. — Peu de goût pour les sujets nouveaux. Incapacité d'efforts, de décision, d'observation soutenue.

Les effets de la fatigue intellectuelle se rencontrent surtout chez les jeunes gens qui, à la fin de leurs études, se préparent à un concours ou à un examen sérieux et se trouvent en même temps sous l'influence des angoisses domestiques.

D'après Remod Pérez, le maximum de l'attention d'un jeune enfant n'excède pas cinq à six minutes. Un des moyens d'éviter la fatigue consiste à varier l'occupation mentale.

Les effets de la fatigue intellectuelle peuvent, dans certains cas, aller jusqu'au dépérissement; ils sont infiniment pires que ceux de la fatigue corporelle.

De *La Educacion,* de Buenos-Ayres.

Traduction de A. BOYER.

NÉCROLOGIE

M. Corbon

M. Corbon, sénateur inamovible, qui siégeait à la gauche républicaine, est mort le vendredi 27 février dans sa quatre-vingt-troisième année.

M. Corbon avait été ouvrier.

A douze ans, il travaillait chez un tisserand; puis, tour à tour peintre de lettres, métreur, compositeur typographe, il fit aussi de la sculpture sur bois.

Tout en travaillant de ses mains pour gagner sa vie, Corbon étudiait les questions économiques, sociales et religieuses. En 1840, il fondait le journal *l'Atelier.*

Quand éclata la Révolution de février, Corbon prit part au mouvement républicain: il fut élu représentant du peuple à la Constituante par les électeurs de Paris et nommé vice-président de l'Assemblée.

Maire du XVe arrondissement de Paris, après le 4 septembre, il ne put pas être élu aux élections générales du 8 février, mais il entra à l'Assemblée nationale, le 2 juillet, comme député de la Seine.

C'est de là qu'il fut envoyé au Sénat où il siégea jusqu'à sa mort et où il remplit, pendant un certain nombre d'années, les fonctions de questeur.

Il fut un honnête homme, dans toute la force du mot. Il laisse la réputation d'un républicain convaincu et dévoué.

Il était président du Conseil de perfectionnement de l'enseignement professionnel à l'Institution nationale des Sourds-muets de Paris.

En 1887, il présida la distribution des prix aux élèves de l'Institution nationale et il prononça, à cette occasion, un discours très remarquable sur l'aptitude des sourds-muets à l'apprentissage des métiers et des arts.

M. Forestier

Nous apprenons avec regret la mort de **M. Claudius Forestier**, décédé le 13 février dernier dans sa quatre-vingt-unième année. M. Forestier était sourd-muet, et dirigeait depuis un grand nombre d'années une petite institution de sourds-muets à Lyon. Il était officier d'Académie et chevalier de l'ordre de Saint-Sylvestre et du Saint-Sépulcre.

Pendant sa vie, qui fut tout entière consacrée à l'éducation de ses frères d'infortune, il a publié un certain nombre d'ouvrages parmi lesquels nous citerons : *Un cours complet et méthodique d'enseignement pratique des sourds-muets*; — *Un recueil de leçons sur l'emploi de l'interrogation dans toutes ses formes*; — *Un parallèle entre l'instruction des sourds-muets par le langage des signes et leur enseignement par l'articulation artificielle.*

INFORMATIONS

Galerie historique et artistique à l'Institution nationale des sourds-muets. — Nos lecteurs savent que l'Institution nationale possède une très belle collection de vues des principales institutions de sourds-muets de la France et de l'Étranger, de portraits d'instituteurs de sourds-muets et d'œuvres exécutées par des artistes sourds-muets, et ils se rappellent sans doute que nous leur avons fait connaître, il y a quelques mois, la nomination de M. Théophile Denis comme conservateur de la galerie historique et artistique actuellement en réorganisation.

Après sa réorganisation, cette galerie sera ouverte au public, à des jours et heures qui seront ultérieurement fixés.

Néanmoins, les personnes disposées à faire des dons ou qui, à un titre quelconque, s'intéressent au succès de l'œuvre, sont admises, dès maintenant, à visiter la galerie. Il leur suffira d'adresser une demande au conservateur, 254, rue Saint-Jacques, qui s'empressera de leur indiquer le jour et l'heure où il aura l'honneur de les recevoir.

C'est ainsi qu'un certain nombre de personnes ont déjà pu visiter cette galerie. Parmi elles, nous citerons MM. Loustau, peintre, Hennequin, sculpteur, Félix Martin et Chopin, statuaires, Colas graveur, Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale, Douglas Tilden, vice-président du Congrès international des sourds-muets en 1889, Tronc, peintre et professeur honoraire de l'Institution nationale, etc.

Plusieurs d'entre eux ont eu le plaisir de retrouver de leurs œuvres dans cette galerie, ou des reproductions de leurs œuvres par la gravure, la lithographie ou la photographie.

*
* *

Soirée dramatique donnée par les Sourds-Muets

La soirée dramatique, offerte dimanche soir par les jeunes sourds-muets de la Tranchée, a tenu toutes ses promesses et au delà. Une foule élégante et choisie s'était donné rendez-vous dans la belle salle des fêtes du pensionnat des Frères des écoles chrétiennes. Une fois de plus, les charitables organisateurs de la réunion ont su se faire entendre de notre population poitevine et ont mérité sa reconnaissance.

M. de Lacoste, avocat à Niort, a prononcé, sur l'œuvre des sourds-muets, une éloquente conférence digne de la réputation d'un orateur chrétien tel que lui. Il a exposé très nettement la méthode de démutisation grâce à laquelle on obtient les résultats prodigieux que nous allons applaudir dans un instant ; on est émerveillé quand on songe à la patience et à la charité qu'il faut déployer pour faire parler ces pauvres petits êtres déshérités. Huit années sont à peine suffisantes pour obtenir un résultat utile, huit années, le cinquième de la vie moyenne de l'homme !...

Des applaudissements mérités ont souligné la belle conférence de M. de Lacoste.

Les jeunes artistes sourds-muets ont ensuite *pris la parole* et dans *un langage naturel, bien martelé, bien scandé, extraordinairement intelligible, souvent nuancé et vibrant,* ils ont interprété un drame intitulé *Saint Louis dans les fers.*

Rien ne saurait décrire la joyeuse stupéfaction, l'émotion intense du public en face de ce miracle tangible qui s'accomplissait devant lui.

MM. L. Martin (Saint-Louis), le jeune et charmant petit V. Brullen (Philippe), J. Cante (le traître Adhémar), J. Houlier (Raymond), Almoadan, le fier sultan d'Egypte, interprété par M. J. Poilblanc, MM. J. Métais et J. Maréchal se sont partagé les frénétiques applaudissements de la salle.

Mlles Hasselmans prêtaient leur gracieux et charitable concours à cette belle fête. Mlle Marie Hasselmans a été l'objet d'une véritable ovation après son grand air de la *Fille du Régiment.* Il faut dire que jamais la grande artiste n'a déployé plus d'art délicat et de virtuosité. C'est une bonne fortune pour Poitiers que le choix qu'elle a fait de notre ville pour y résider. Toujours charmante, Mlle Hélène Hasselmans dont le talent s'affirme chaque jour et qui joint à une méthode exquise, un art consommé et une voix des plus ravissantes, a chanté avec sa sœur le *duo* des Bohémiennes qui a été chaleureusement applaudi.

Des amateurs de grand mérite complétaient dignement cet ensemble parfait et le public leur a témoigné tout le plaisir qu'il a eu de les entendre.

Au cours de la séance, M. Laborie, artiste du théâtre de Poitiers, a dit, avec une chaleur communicative et des accents admirables, une poésie de notre ami M. Mousset dont le souffle poétique décidément inépuisable se plie à toutes les circonstances. Après les accents patriotiques qu'il mettait il y a quelques jours dans la bouche de Jeanne d'Arc, il a trouvé, pour nous peindre aujourd'hui le sort douloureux des pauvres enfants sourds et muets, une note familière et tendre qui a fait monter les larmes à bien des yeux. Mais pourquoi essayer d'analyser cette œuvre charmante? Le mieux n'est-il pas de la citer tout entière. Nous sommes bien certains que nos lecteurs nous en sauront gré.

Sourd-Muet

Poésie de M. F. Mousset

Le nouveau-né tout rose est là parmi ses langes.
Les yeux clos, il s'endort de son premier sommeil
Et semble, en son berceau, sourire aux blonds archanges
Qui descendent vers lui dans un rayon vermeil.
Le berceau, frêle esquif, vers le monde s'avance;
Sa blanche voile s'enfle au vent de l'espérance.
Pour lui le soleil brille et la mer est d'azur...
Œuvre sainte de Dieu, délicieux mystère!
L'enfant ouvre les yeux et sourit à sa mère,
C'est le printemps joyeux qui naît en un ciel pur.

Le petit maintenant est tout grand; il chemine
Bien chancelant encor au seuil de sa maison,
Et la mère attentive et triste l'examine,
Epiant chaque jour la divine chanson
De la voix de l'enfant... Maman! ce mot si tendre...
Plus longtemps faut-il donc, hélas! encor l'attendre?
Non! il ne parle pas... et l'amour maternel
Ne peut rien obtenir de sa lèvre obstinée...

Va, pleure, pauvre mère, et plains ta destinée,
Ton fils sourd et muet n'entend pas ton appel.

Sourd-muet!... Voilà donc la vérité brutale!
L'avenir apparaît comme un désert de deuil
Aux horizons noyés dans la nuit glaciale
Où règne le silence éternel du cercueil.
Dans les yeux de l'enfant tout baignés de lumière
L'âme semble veiller, ardente prisonnière
De l'effroyable mal, infortuné jouet :
Mais nul ne connaîtra, pauvre être, ta pensée.
Tu seras un objet de crainte ou de risée.
Demi-vivant!... demi-cadavre!... Sourd, muet!...

Oh! l'horrible destin! l'épouvantable chose!
Vivre, croire, espérer, aimer! et sans pouvoir
Le dire, le crier... Non! la porte est bien close,
Le mur est bien épais, le cachot est bien noir!...
Mère, il ne connaît pas l'accent de ta tendresse.
Printemps, il ne sait pas ton hymne d'allégresse.
Pour lui le ciel est sourd, muet est l'océan!...
Au mur de son cerveau, sa volonté se brise,
Son cœur dans le silence éternel agonise.
Il pense, et sa pensée est bornée au néant!...

Le soleil s'est levé; le lac Tibériade
S'éveille doucement comme en un frisson d'or.
Voilà des conquérants du monde la pléiade,
Pêcheurs illuminés des rayons du Thabor!
Toujours compatissant, Jésus fait des miracles,
Et la foule, attentive à ses nouveaux oracles,
Bénit le Rédempteur, le Dieu doux et puissant
Par qui les sourds-muets parlent... Les pauvres mères
Entendent en pleurant les paroles si chères,
Le premier cri d'amour, l'appel de leur enfant.

Du haut du Golgotha le Seigneur nous convie,
En partage il nous offre et la croix et le fiel.
Humble Religieux, pour couronner ta vie,
Aux petits comme toi Jésus garde le ciel.
Et nous, nous qui passons, nous voyons ton ouvrage.
La charité divine anime ton courage,
Le miracle a vaincu le mal tant redouté,
Et nous te saluons, nous t'acclamons, ô Frère!
Qui des infortunés épousas la misère,
Consolateur béni de notre humanité.

(*Le Courrier de l'Ouest.*)

*
* *

Un sourd-muet soupçonné d'assassinat. — On lit dans le *Petit journal*, du 29 janvier dernier :

« L'ancien conseiller municipal Dupeaud, de Saint-Etienne, qui avait été arrêté le 2 janvier à la suite de la mort tragique de sa mère, trouvée étranglée dans son lit, a été remis en liberté, ce soir, à sept heures et demie, l'instruction n'ayant relevé contre lui aucune charge décisive. Par contre, le signalement d'un sourd-muet, nommé Neyret, a été envoyé dans toutes les directions. Cet homme, ancien locataire de la victime, est fortement soupçonné. Il a disparu depuis trois semaines environ. »

Le numéro, du même journal, portant la date du 4 février, nous apprend l'arrestation de Neyret :

« Le parquet de Saint Étienne vient de recevoir une dépêche d'Annecy, annonçant l'arrestation dans cette ville du sourd-muet Neyret, ex-locataire de la veuve Dupeaud, assassinée, le 1er janvier dernier, et sur lequel pèsent les plus graves soupçons. »

REVUE DES JOURNAUX

AVIS DE L'ÉDITEUR

La « Revue internationale » a pris ses dispositions pour qu'il soit rendu compte chaque mois des journaux et revues qui lui seront parvenus : en conséquence, elle prie les directeurs des publications qui font l'échange avec elle de vouloir bien lui adresser leurs numéros régulièrement.

Annales américaines des sourds (janvier 1891). — Un premier et savant article, signé J.-W. Blattner, directeur de l'école du Texas, traite de la méthode naturelle. Cette dissertation philosophique, très étudiée, contient des citations de Loke, de Spencer, etc., et paraît avoir été écrite en réponse à une communication de M. Graham Bell. « Le Dr Bell a parfaitement raison de dire que, dans l'ordre naturel, on comprend le langage avant d'en faire usage, mais en formulant sa théo-

rie pour les sourds-muets il a évidemment perdu de vue ce fait très important que les enfants comprennent à force d'*entendre* répéter. » Et M. Graham Bell veut sans doute que le sourd comprenne à force de *voir* répéter. Ce qui, en dépit du bel article de M. Blattner, nous paraît assez raisonnable.

Sous le titre de *Mesures des voyelles*, les *Annales* reproduisent une publication de l' « Association du Langage moderne en Amérique ».

Ce travail très consciencieux est l'œuvre de M. Charles-H. Grandgent : il intéresse à la fois les philologues, les physiologistes et les instituteurs. Il a pour but de déterminer exactement la position des organes de la phonation pendant l'émission des diverses voyelles. De nombreuses figures très simples facilitent l'intelligence du texte.

Miss Moffat, en quelques pages remplies d'humour, passe en revue les diverses catégories de visiteurs — *Les visiteurs et leurs opinions;* — ce croquis est finement crayonné par une femme d'esprit. Tout le monde connaît le visiteur étranger qui vient à l'Institution des sourds-muets en sortant du Jardin des Plantes et qui est tout étonné de voir que les sourds ressemblent aux autres enfants ; celui qui se méfie, parce qu'on lui a dit qu'un des élèves n'était pas complètement sourd; ceux qui s'étonnent de tout et ceux qui ne s'étonnent de rien ; ceux qui, prenant le maître pour un sourd, font des réflexions sur sa tête ; celui qui demande la permission d'adresser la parole aux élèves et qui leur demandera infailliblement leur nom et leur âge ; celui qui ne comprend rien aux explications qu'on lui donne ; et l'autre, celui qui comprend tout à demi-mot, qui a tout jugé d'un coup d'œil et qui, pour un peu, vous aiderait de ses conseils ; tels sont, à peu de chose près, les personnages que Miss Moffat fait défiler devant nous ; tant il est vrai que les visiteurs de tous les pays se ressemblent. Miss Moffat n'a pas oublié de mentionner dans cette revue les visiteuses au cœur tendre, qui admirent votre patience, qui voudraient être à votre place ou qui fondent en larmes devant les élèves. Ce ne sont pas les moins embarrassantes. L'éminente institutrice demande pour finir : « Que doit-on faire avec les visiteuses ? » Nous nous ferons un plaisir d'enregistrer la réponse si elle vient.

« *Benson* est un jeune nègre âgé de seize printemps. La nature ne l'a pas doué d'une intelligence fort vive, et ses parents ont largement contribué à l'empêcher de s'instruire en le tenant éloigné de l'école jusqu'à cet automne... Benson est bien le plus muet des enfants qui m'aient jamais été confiés. » Ainsi s'exprime M. A. Caldwell de l'école de la Floride; puis il nous fait assister à la première instruction du jeune Benson, au moyen de la dactylologie et de l'écriture. Les efforts du maître ne tardèrent pas à être couronnés de succès.

M. Conrad Svendsen est un professeur de Christiania. Il appartient à l'école de Mme Rosing, où la méthode orale est en vigueur, et il a publié un résumé des conférences faites par lui aux instituteurs. Ce petit livre doit servir de guide aux professeurs d'articulation. En 1888, M. Svendsen reçut de son Gouvernement la mission d'étudier les méthodes d'enseignement dans les écoles étrangères. Ses observations ont été prises dans les institutions de Milan, de Lyon, de Paris, de Schleswig, de Frankfort-sur-le-Mein, de Cologne, de Riehen près de Bâle, de Frédéricia et de Copenhague. — Son rapport porte sur quatre points : 1° Principes

qui servent de base à la classification des élèves ; 2° classification adoptée dans quelques écoles; 3° méthodes d'enseignement; 4° de l'admission dans les écoles et de l'instruction des sourds-muets d'intelligence débile.

L'utilité de la classification, c'est-à-dire de la répartition des élèves en diverses catégories est généralement admise. Il y a deux manières de procéder à cette répartition :

1° La manière *française* (?), basée sur l'âge auquel est survenue la surdité et sur le degré d'audition ;

2° La manière suivie par l'école de Schleswig, basée sur les capacités intellectuelles des enfants.

Nous ferons remarquer qu'il en est au moins une troisième : celle qui tient compte uniquement de l'âge des élèves.

La première, celle qui consiste dans la division des élèves en sourds et demi-sourds, en vrais et faux sourds-muets, fut employée et prônée aussi longtemps que dura la méthode mixte. La méthode orale a modifié sur ce point les idées des instituteurs. Dès 1882, M. Houdin déclarait « que les enfants, qui profitaient le plus de l'enseignement oral, n'étaient pas toujours ceux qui avaient entendu et parlé dans leur jeune âge ».

L'Institution du Schleswig reçoit tous les enfants du Schleswig-Holstein, où l'instruction obligatoire existait dès 1805. Afin de faciliter la classification, on attend, pour recevoir les nouveaux élèves, de pouvoir admettre une fournée de quarante sourds-muets, que l'on partage en quatre sections suivant leur degré d'intelligence. Les quatre lettres A, B, C, D, servent à désigner les quatre sections. Dans la section A sont réunis les élèves les plus intelligents, dans la section D se trouvent les moins bien doués.

Le même système est suivi, assure M. le professeur Svendsen, à l'Institution de Paris. On nous permettra d'ajouter, en guise de rectification, que l'Institution de Paris a, dans ces dernières années, éprouvé tous les systèmes de classifications, sans s'être prononcée définitivement pour aucun d'eux. Ces diverses manières de diviser les élèves suivant l'intelligence, le degré d'audition, l'âge, etc..., ont toutes des avantages, mais chacune a aussi ses inconvénients. Il y a là matière à une discussion intéressante et nous prenons la liberté de signaler la question aux organisateurs du prochain Congrès national.

En Schleswig, à Cologne, à Paris, le nombre des élèves rendus à leur famille comme incapables de recevoir l'instruction est de 3 ou 4 0/0.

M. Svendsen, on le comprend de reste, avait pour principale mission, de s'assurer si les élèves peu intelligents, ceux de la section C et D devaient être instruits par la méthode orale au même titre que leurs camarades mieux doués. Le résultat de son enquête, nous sommes heureux de le constater, a été absolument concluant. Encore une question qui sera mûre, lors de notre prochain Congrès, lequel sera appelé, je n'en doute pas, à réformer le jugement du précédent.

M. Svendsen invoque, à l'appui de sa conclusion, les opinions absolument concordantes de MM. Dubranle, Hugentobler, Tarra, Weissweiler, etc. « La méthode orale, affirme M. Dubranle, censeur à l'Institution de Paris, donne avec les élèves les moins intelligents des résultats supérieurs à ceux qu'on obtenait par l'écriture. » M. Hugentobler est du même avis.

« Tout sourd-muet qui n'est point idiot, a dit Tarra, est susceptible d'être instruit par la parole, d'apprendre à parler et à lire sur les lèvres. » Tous les maîtres de l'école des pauvres de Milan partagent l'opinion de leur illustre et regretté maître. M. Svendsen a constaté que tous les élèves de la section D, à l'école de Sleswig, étaient arrivés, au bout d'un an, à articuler, à lire sur les lèvres et à comprendre environ trois cents mots. Le directeur de l'Institution de Cologne, M. Weisweiler, est plus explicite encore. « Il est inexact, dit-il, que les moins intelligents rencontrent de grosses difficultés dans l'acquisition de la parole ; ils arrivent souvent à parler mieux que les élèves les plus intelligents ; toutefois, ils profitent beaucoup moins des leçons que ces derniers. Les enfants les moins bien doués lisent parfois admirablement sur les lèvres..... Lorsque je les revois, quelques années après leur sortie de l'école, je suis surpris des progrès qu'ils ont fait pour la langue. »

Il ne nous reste plus qu'à citer les conclusions de M. Svendsen :

1° *Tous les sourds-muets peuvent et doivent être instruits par la méthode orale ;*

2° *Les résultats obtenus par la méthode orale sont supérieurs, même avec les élèves les moins bien doués, à ceux qu'on obtenait par l'écriture ;*

3° *La classification des élèves est nécessaire au bon résultat de l'instruction ;*

4° *La classification d'après le degré d'intelligence des élèves est la meilleure, dans les écoles où la méthode orale est en vigueur ;*

5° *La division en sourds et demi-sourds n'a de raison d'être que dans les écoles où l'enseignement est encore donné au moyen de l'écriture.*

Remercions en terminant M. Olof Hanson d'avoir si clairement résumé le rapport du professeur norwégien, tout en regrettant que ce travail n'ait pas été traduit dans notre langue.

Un peu plus loin et comme pour servir de contrepoids aux observations de M. Svendsen, nous lisons un rapport signé de quatre « gentlemen intéressés à la création d'une école de sourds-muets dans le Lancashire ». Ces messieurs, à la suite d'une visite aux écoles de sourds-muets de Londres déclarent qu'ils ont vu dans une école où l'enseignement était donné par la méthode mixte d'aussi beaux résultats que dans les autres.

Conclusion : après un an d'essai par l'enseignement oral, comme le veut la Royal Commission, les sourds qui n'auront pas montré des aptitudes suffisantes seront condamnés au mutisme à perpétuité et sans appel. Il est probable que ces « gentlemen » n'ont pas de fils sourds-muets.

Il serait injuste de terminer ce compte rendu sans mentionner la statistique si intéressante et si complète des écoles de sourds-muets en Amérique.

Marius Dupont.

Organ der Taubstummen-Anstalten, n° 2 (février 1891). — A remarquer : le procès-verbal d'une conférence de professeurs de

sourds-muets tenue à Nürtingen, et un article de Reuschert, de Strasbourg, sur « le travail manuel ».

La conférence de Nürtingen dure deux jours. Dans la première journée, les membres de l'assemblée assistent aux exercices scolaires des différentes classes de l'Institution des sourds-muets. De nombreuses remarques sont faites à la suite de chaque exercice. Relevons-en quelques-unes, de Vatter de Francfort. Vatter exige le naturel des positions et des mouvements des organes, il n'admet de la part de l'élève ni de celle du maître aucune exagération, même au début de l'enseignement des sons. Dans la troisième classe, en faisant exécuter aux élèves de très intéressants exercices de prononciation et de parole courante, il recommande particulièrement, comme exercice préparatoire, d'habituer l'élève à répéter, dans une seule émission de souffle, une même voyelle, par exemple : aaaa, autant de fois qu'il y a de syllabes dans la phrase. Il insiste sur la liaison des syllabes et des mots, à ce sujet, il attire l'attention sur les sons intermédiaires qui peuvent se glisser entre deux consonnes (ist-*e*-laut au lieu de ist laut), et prévient contre la tendance que l'on a souvent de scander les syllabes ou les mots pour les rendre plus faciles à lire sur les lèvres, les deux mots : (hat keint, dans une phrase doivent se trouver dans une même expiration, l'explosion du souffle pour le *t* de hat ne doit pas se faire sentir.)

Ces exercices terminés, le directeur Ziegler, de Wilhelmsdorf, pose oralement quelques questions à trois arriérés de la quatrième et de la cinquième classe instruits à part depuis le printemps. Il est heureux de constater que l'enseignement qui leur a été donné n'est pas demeuré stérile.

Cette question des arriérés est reprise et longuement débattue dans la séance du lendemain qui s'ouvre par un discours dans lequel le professeur Weber, de Nürtingen, célèbre la mémoire de Samuel Heinicke. Le compte rendu de cette séance n'étant pas en entier dans le numéro 2 de l'*Organ*, nous en réservons le résumé pour le mois prochain.

Une question tout autant d'actualité que celle des arriérés est la question de l'enseignement du travail manuel qui, pas plus en Allemagne qu'en France n'a reçu de solution définitive. On peut résumer comme suit les opinions, très diverses, recueillies par Reuschert au dixième congrès allemand, opinions sur lesquelles il y a beaucoup à méditer :

1° Le travail manuel doit servir de contrepoids au surmenage intellectuel; le découpage, l'assemblage, le collage, etc., ne font pas assez diversion aux exercices scolaires, l'élève reste courbé sur son ouvrage et ne se donne pas assez de mouvement;

2° L'éducation manuelle a seulement pour but d'éveiller les talents naturels de l'élève. Celui-ci doit apprendre à manier un grand nombre d'outils de divers métiers. Le choix du travail doit être libre;

3° Le travail manuel de l'élève peut être une source de revenus pour les parents ou l'établissement scolaire. Si l'école est un externat, l'élève, rentré dans sa famille, aide ses parents à leurs travaux journaliers. Si l'école est un internat, l'élève est employé au service intérieur, à l'entretien ou à la fabrication du matériel scolaire ou autre, à la fabrication d'objets destinés à être vendus, à la culture du jardin. Il acquiert ainsi le goût du travail;

4° Le travail manuel doit préparer l'élève à la lutte pour l'existence, lui mettre entre les mains un métier, un gagne-pain. Il est parfois utile de n'apprendre à l'élève qu'une spécialité, la fabrication d'un seul objet, fabrication dont il connaît tous les détails, le maniement d'un outil unique dont il se sert avec dextérité;

5° Pour l'enseignement du travail manuel, des professeurs spéciaux sont nécessaires. Il serait peut-être bon d'introduire peu à peu et de rendre obligatoire cet enseignement dans les établissements où l'on forme des professeurs, tout en le laissant facultatif dans les écoles préparatoires et supérieures.

Pour terminer, Reuschert recommande un livre très instructif et très pratique de Fischer, professeur au gymnase de Saverne, sur le travail du bois à l'école.

Signalons deux des publications annoncées par l'*Organ* : un journal *de sourds-muets, le Taubstummen-Welt-Blatt*, qui paraît à New-York en langue allemande, depuis le 1er octobre 1890, et le *Kalender für Taubstummenchler*, de Reuschert de Strasbourg.

Revue Française. — La *Revue Française* de l'éducation des sourds-muets a achevé, dans son dernier numéro (mars 1891), la publication du *Guide pour l'enseignement de la parole* aux sourds-muets par le R. P. Constantin Mattioli des Écoles Pies, professeur à l'Institut royal Pendola de Sienne, traduit de l'italien avec l'autorisation de l'auteur par, O. Claveau.

Dans le même numéro, un de nos collaborateurs, professeur à l'école de Chambéry, M. Bertoux, se prononce contre la formation des sections d'arriérés dans les institutions de sourds-muets.

Cette revue publie en outre les *Éphémérides de la surdi-mutité en France*, et des renseignements sur les livres de lecture pouvant être utilisés pour nos élèves.

La *Revue Française*, sous la direction de notre confrère A. Bélanger, va rentrer dans sa septième année.

BIBLIOGRAPHIE

Méthode pour enseigner par la parole la langue maternelle aux sourds-muets, par Charles Périni, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan, traduite de l'italien par une Religieuse, « également versée dans la connaissance de l'italien et du français ».

L'excellent livre de méthode de notre collègue collaborateur et ami

M. le professeur C. Périni date de 1883. « M. Périni, élève de l'abbé Tarra, est l'auteur de plusieurs publications favorablement accueillies dans les écoles de sourds-muets d'Italie, et sa *méthode pour l'enseignement de la langue maternelle* a obtenu à l'exposition de Turin la plus haute récompense décernée dans la section des sourds-muets. « *La véritable clé pour apprendre aux sourds-muets sans le secours des signes* fut trouvée par Valade-Gabel. » Après avoir rendu cet hommage à la mémoire de l'instituteur français, M. Périni déclare qu'il a suivi sa méthode.

Toutefois, le livre de Valade-Gabel avait été fait en vue de l'enseignement de la langue par *l'écriture;* le professeur milanais a rendu son œuvre plus complète et l'a modifiée d'après les exigences de la langue italienne et de l'enseignement *oral*.

L'abbé Tarra avait magistralement exposé la théorie de la méthode orale. Depuis longtemps professeur à l'école des sourds-muets pauvres, M. Périni a entrepris, sous la haute inspiration de son éminent directeur, de décrire les détails de la pratique.

Dans ce recueil de leçons, l'enseignement est divisé en trois grandes périodes. Chacune de ces périodes est subdivisée en un certain nombre de degrés parfaitement gradués et enchaînés. Des commentaires, des explications, des conseils précieux accompagnent chaque leçon. L'ouvrage est émaillé de citations empruntées à l'abbé Tarra et aux meilleurs pédagogues. Enfin l'auteur a eu la bonne idée de terminer le volume par un petit dictionnaire contenant les mots employés dans ce recueil de leçons.

M. Périni a fait œuvre utile et comblé une lacune, car la littérature italienne était, si je ne me trompe, assez pauvre en livres de ce genre. Il est impossible d'analyser par le menu un ouvrage si complet à la fois et si divers; nous ne pouvons que conseiller à nos confrères de le lire, *tout en regrettant qu'on n'ait pas encore publié en France une adaptation de la méthode de Valade-Gabel à l'enseignement oral.* »

C'est en ces termes que dès 1885, dans la *Revue française* (n° 4, p. 58) nous avons salué l'apparition du livre de M. Périni. Nous n'avons rien à retrancher de l'éloge que nous en faisions alors, et nous sommes personnellement flatté de voir notre opinion partagée par des personnes compétentes.

En l'absence d'une adaptation française de Valade-Gabel à l'enseignement oral, rien ne pouvait nous être plus agréable que la traduction de l'ouvrage de Périni, et nous sommes heureux d'offrir nos remerciements à la Religieuse anonyme qui a bien voulu, dans l'intérêt de nos pauvres sourds-muets, assumer cette lourde tâche.

Cette traduction, œuvre, nous assure-t-on, d'une Religieuse attachée comme professeur à une école française de sourds-muets, fort voisine de la frontière italienne, a été imprimée à l'école des sourds-muets de Currières, sous les auspices de l'abbé Hiboux, aumônier de cette institution et aux frais des Pères de la Grande-Chartreuse, qui entretiennent l'école de Saint-Laurent du Pont.

Le nouveau livre a la bonne fortune d'être présenté au public par M. O. Claveau. Rien n'était mieux fait pour lui faciliter l'accès de la plupart des institutions françaises qu'une préface signée de M. l'inspecteur général honoraire des établissements de sourds-muets.

« On ne saurait, dit M. O. Claveau, recommander plus sûrement ce livre qu'en disant de l'auteur qu'il a été, durant de longues années, associé d'une manière intime aux travaux de M. l'abbé Tarra, formé avec des soins particuliers par cet homme éminent à la théorie et à la pratique de son art, et qu'il a dignement répondu à ces soins. Je ne diminuerai même en rien les mérites personnels de M. Périni, en réclamant pour son ouvrage ce titre d'honneur de refléter fidèlement les traditions du maître si malheureusement et si prématurément enlevé par la mort depuis l'impression du livre de son élève. Ces traditions doivent nous être doublement chères, car l'abbé Tarra a maintes fois déclaré que l'ouvrage classique de notre illustre compatriote J.-J. Valade-Gabel était, *pour le fond* de la méthode, le meilleur guide que l'on pût suivre. — Hommage que nous devons retenir pieusement, venant d'une autorité si compétente et si haute. »

On critique volontiers aujourd'hui la méthode de Valade-Gabel, le plus souvent, il est vrai, sans la connaître, car le livre, comme on sait, est devenu fort rare. On lui reproche d'abuser du commandement, des transmissions, de l'enseignement du mot, d'être trop méthodique, trop grammatical, que sais-je encore? Et je dois avouer que la façon étroite dont quelques instituteurs ont interprété la pensée du maître justifie jusqu'à un certain point ces critiques.

On a négligé l'esprit de la méthode pour s'en tenir à la lettre. On a délaissé les admirables conseils qui commencent le livre pour ne retenir que les leçons parfois trop théoriques qui le finissent.

On a oublié trop souvent que ce livre n'a nullement la prétention d'indiquer tous les exercices à faire, de contenir tous les sujets à traiter. Les leçons de Valade-Gabel constituent simplement la charpente de la méthode, un canevas sur lequel chacun est admis à broder à sa guise. « Tout en suivant le plan général tracé par l'ancien directeur de l'Institution nationale de Bordeaux, nous dit M. O. Claveau, chaque maître trouve encore un champ assez vaste pour développer, avec son originalité propre, les procédés qui font pénétrer dans les jeunes intelligences les idées et leurs formes linguistiques. »

On oublie volontiers les préceptes du maître qui recommande « de profiter de toutes les circonstances et au besoin de les faire naître » ; n'avons-nous pas reçu de lui le conseil de « placer le sourd-muet dans des conditions aussi rapprochées que possible des conditions dans lesquelles se trouve le petit enfant qui apprend à parler ». « Intéressez, nous dit-il encore, et dans ce but adressez-vous au cœur ; abordez les notions qui ont trait *aux besoins physiques* et aux *besoins moraux ;* mettez une grande variété dans les exercices, etc. » C'est encore lui qui formule cette règle générale : « Quand une idée, un sentiment sont nettement perçus, il ne saurait y avoir d'inconvénient à en donner l'expression, quelles que soient d'ailleurs la nature et l'essence grammaticale des mots à employer... Si, confiants en ce qui se pratique avec l'enfant doué de l'ouïe, nous ne craignons pas d'employer dans nos leçons les temps et les modes exigés pour la rectitude de la pensée, l'élève ne tardera pas à faire usage des temps et des modes, je ne dis pas sans se tromper, mais d'une manière approximative ; puis, à mesure qu'il parviendra à mieux comprendre, il parviendra à s'exprimer avec plus de

correction. Au contraire, si retenus par la crainte de n'être pas compris nous restons dans les formes connues, sa pensée se faussera et l'élève contractera peut-être des habitudes vicieuses, auxquelles il sera impossible de l'arracher. » Ailleurs le maître recommande l'emploi du dialogue, un des exercices les plus féconds en résultats, quelle que soit la méthode employée. « Demandez lui ce qu'il pense de telle ou telle personne, de telle action, de telle chose ; ce qui s'est passé à une époque déterminée ; donnez-lui pour sujet de composition des scènes représentées par le dessin. » Mais arrêtons-nous, il y aurait trop à citer. Rappelons simplement que Valade-Gabel a écrit, outre sa méthode, le petit livre des faits à l'idée qui a pour but d'amener le sourd-muet à la connaissance et à l'expression des idées abstraites.

Les termes abstraits et les formes grammaticales constituent les deux parties les plus délicates de notre enseignement, celles que l'instituteur français traita avec tant de bonheur. Mais, en dehors des idées abstraites et des formules syntaxiques, il y a tout un vaste champ de connaissances usuelles et pratiques qui font l'objet des leçons quotidiennes.

M. Périni l'a parfaitement compris, et il ne néglige aucune occasion de mêler des récits aux leçons méthodiques de son livre. *Petits Récits*, *Arts et métiers*, les *Mois de l'année* sont autant de petits livres que le professeur milanais a écrits pour accompagner le grand, pour instruire ses élèves et peut-être aussi pour nous montrer comment il convient d'interpréter la méthode de Valade-Gabel. On doit également féliciter M. Périni d'avoir consacré toute la troisième partie de son ouvrage aux exercices épistolaires.

Mais revenons à la traduction. « La tâche, nous dit M. O. Claveau, était plus ardue qu'on ne le croirait peut-être au premier abord, et appelait tout au moins des précautions très délicates. En effet, malgré l'analogie habituelle des deux langues, bien des différences syntaxiques viennent troubler le parallélisme de locutions puisées à une même source ; et, dans plus d'un cas, des nuances de sens qui ne sont pas sans importance séparent des mots qui présenteraient aux yeux d'un observateur superficiel un aspect presque identique. — A part les modifications de détail qui s'imposaient à ce titre, à part l'abandon qu'on a dû faire d'une terminologie grammaticale qui eût déconcerté nos habitudes et dont les élèves n'ont aucunement à se préoccuper, la traduction a suivi avec une exactitude complète le texte. »

Ce scrupule de l'exactitude a même été poussé un peu trop loin, et les récits de la deuxième partie du livre gagneraient à être débarrassés des italianismes qui leur donnent une allure un peu étrangère. A noter, parmi les suppressions, le vocabulaire qui termine le volume de M. Périni : mais on manque de courage pour blâmer la traductrice, lorsqu'on songe que le volume ainsi réduit compte encore plus de 400 pages.

Nous rappellerons en terminant que les sœurs de Bordeaux, fidèles dépositaires de l'esprit du maître, ont commencé, il y a quelques années, à publier cette version française que nous appelons de tous nos vœux. Elles aussi ont compris qu'il y avait place dans la méthode de Valade-Gabel pour de nombreuses leçons de choses : leur rôle d'exécutrices testamentaires n'est point terminé ; elles nous doivent, et elles nous donneront, j'en suis convaincu, la suite de leur méthode. Si j'en juge par les

pages de quelques cahiers d'élèves, sur lesquels j'ai eu l'occasion de jeter un coup d'œil indiscret, ce sera pour nous tous une publication intéressante et utile au premier chef !

Il est quelque chose que malheureusement on ne pourra mettre dans aucun livre : ce sont les mille et une circonstances de la vie scolaire qui permettent au maître de s'entretenir avec ses élèves, de faire un usage constant du langage parlé, si bien que la pratique de la langue en précède la théorie et que le sourd-muet, semblable en cela à l'entendant, comprend beaucoup plus de choses qu'il n'en peut exprimer. Ce qu'on ne pourra pas non plus mettre dans un livre, c'est la manière d'enseigner particulière à chacun, le tour de main propre à chaque maître, cet art qui fait que la façon d'enseigner importe plus peut-être que ce que l'on enseigne.

Ce que l'on ne pourra mettre dans aucun livre, c'est cette connaissance profonde du sourd, de son esprit, de sa manière de penser, science qui est le fruit de l'expérience et de l'observation, et qui rend si profitable pour les jeunes maîtres la fréquentation des vétérans de l'enseignement.

MARIUS DUPONT.

Un livre de poésies : *les Chants et la Légende de l'Aveugle*, par M. Edgard Guilbeau, vient de paraître chez l'éditeur Boulanger. L'auteur, qui est professeur d'histoire aux Jeunes Aveugles et l'organisateur du musée Valentin Haüy, est privé de la vue lui-même; ses chants, comme ceux des oiseaux que de cruels enfants aveuglent, semblent avoir pris un charme singulier par cette suppression même d'un organe, et le livre est plein d'une aimable et intéressante philosophie ; je signalerai ces vers où l'auteur essaie de consoler son ami X... qui se plaint de ne pas voir la lumière du jour :

Il est sans le regard des beautés dans la vie
Et des impressions dont notre âme est ravie;
Les attraits ne sont pas confinés aux couleurs.
Ne peut-on sans les yeux savourer mille fleurs ?
Le champ a des parfums, l'oiseau des mélodies,
Le roseau des soupirs, la mer des harmonies ;
Le verger automnal a des fruits précieux,
Le soleil des rayons chauds et délicieux;
Le torrent a des bruits, le ruisseau des murmures,
La forêt des chansons ineffables et pures.
Tout chante sur la terre, et le flot et le nid.
On peut sans voir le ciel rêver à l'infini.

Voilà ce qui s'appelle prendre son parti avec philosophie. Bien d'autres pièces sont intéressantes, mais l'espace me manque pour en faire une plus longue citation.

PHILIPPE GILLE.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, professeur à l'École de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdam.

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'École des pauvres, Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), professeur à l'École de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'École de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, de Frankfort.

Weisweiler, directeur de l'Institut de Cologne.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

SEPTIÈME ANNÉE

N° 2. — MAI 1891

Sommaire

PARIS
LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A **M. G. CARRÉ, Éditeur**, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

VIN DE CHASSAING — Pepsine et Diastase. —

Dans son Rapport sur cette préparation (mars 1864), l'Académie de Médecine de Paris a déclaré qu'il n'y avait aucune incompatibilité chimique entre la Pepsine et la Diastase, et que l'association de ces deux ferments digestifs pouvait rendre des services à la Thérapeutique

Depuis cette époque, le **Vin de Chassaing** a conquis dans l'art de guérir une place importante. La plupart des Médecins l'ont adopté et prescrit spécialement dans le traitement des *Dyspepsies.*

Peut-être, Monsieur le Docteur, avez-vous eu déjà l'occasion d'en prescrire l'emploi ? Permettez-moi, dans tous les cas, de le placer sous votre patronage et de vous le recommander dans les cas de: *Dyspepsie, Gastralgie, Vomissements incoercibles, Diarrhée, Alimentation insuffisante, Convalescences, Perte de l'Appétit, des Forces, etc.*

(Dose: un à deux verres de liqueur à chaque repas.)



PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

P. S. — *La Pepsine et la Diastase sont préparées par nous à notre usine d'Asnières (Seine). Nous serions heureux de vous y recevoir, et de vous faire juge des soins que nous apportons à la fabrication de nos produits et des efforts que nous avons faits pour arriver à la bonne préparation des ferments physiologiques.*

SIROP DE FALIÈRES — Bromure de Potassium.

Les Bromures de Potassium du Commerce sont souvent impurs et contiennent jusqu'à 30 et 40 0/0 de carbonate de potasse, d'iodure de potassium et surtout de chlorure de potassium. L'Académie de Médecine de Paris l'a constaté lorsqu'en 1871 elle a donné, sur le rapport de l'un de ses membres, M. le professeur Poggiale, son approbation exclusive au mode de préparation et de purification du Bromure de Potassium soumis par M. Falières.

Cette préparation a donc le mérite de vous offrir un Bromure de Potassium absolument pur. Chaque cuillerée à bouche contient 2 grammes de Bromure, une cuillerée à dessert 1 gramme, une cuillerée à café 50 centigrammes.

Vous en obtiendrez de bons résultats partout où l'emploi du Bromure de Potassium est indiqué.

Bromure de Potassium granulé de Falières.

Chaque Flacon contient 75 grammes de sel *pur* et est accompagné d'une cuiller-mesure contenant 50 centigrammes. Cette préparation a le double avantage d'être économique et de permettre au malade de faire sa solution au moment du besoin et en se conformant à la prescription de son médecin.

PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

Sur votre demande, nous nous empresserons de vous adresser le Rapport de M. Poggiale, soumis à l'Académie de Médecine et approuvé par elle.

PHOSPHATINE FALIÈRES

Aliment des plus agréables et pouvant entre les mains des Médecins être un excellent adjuvant de la médication phosphatée. Il vous rendra de bons services :

Chez les enfants, surtout au moment du sevrage; chez les femmes enceintes ou nourrices; chez les vieillards et les convalescents.

(Une cuillerée à bouche contient 25 centig. Phosphate de chaux pur et *assimilable.*

PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VII. — N° 2. Mai 1891.

SOURDS-MUETS

(*Suite et fin*)

V

Le 20 juillet 1881, les sourds-muets de l'Institution Nationale de la rue Saint-Jacques étaient dans une grande agitation. Les signes étaient encore à l'ordre du jour chez les anciens élèves ; aussi les voyait-on prendre une attitude imposante, imiter avec la main le mouvement de la parole sortant de la bouche, puis le mouvement de la personne qui agite une sonnette.

Cela signifiait qu'un homme important, un grand orateur, président de la Chambre des députés, était venu visiter l'Institution. C'était Léon Gambetta. Conduit par le directeur, M. Peyron, il parcourut la maison, vit les jardiniers employés à la culture, les apprentis menuisiers à leur établi, les cordonniers, tourneurs, etc., à leurs besognes, les élèves dans leurs classes. En première année, un enfant de douze ans, élève d'un maître distingué, M. Bélanger, s'avança et lui dit à peu près ces paroles : « Monsieur le président, mes camarades et moi, nous sommes très flattés de votre visite et nous vous remercions bien de l'intérêt que vous voulez nous témoigner aujourd'hui. » Le président fut vivement touché de ces paroles, prononcées dans un tel milieu et en pareille circonstance. Quelques instants plus tard, sous les beaux ombrages du jardin du directeur, nous lui expliquions, au risque de faire tomber son enthousiasme, que l'enfant qui lui avait parlé, n'étant encore qu'à sa première année d'instruction, n'avait peut-être pas compris un mot du compliment qu'il

avait prononcé. Je lui citais à l'appui de notre thèse un souvenir personnel rapporté d'une autre institution où la méthode orale était en vigueur depuis plusieurs années : après avoir conversé avec un jeune garçon et une jeune fille de quinze à seize ans qui avaient admirablement compris toutes mes questions et y avaient très bien répondu, je m'étais avisé de leur demander à tous deux s'ils étaient *parents*. L'un et l'autre m'avaient regardé d'un air étonné, sans répondre ; enfin, pressé de questions, le garçon me dit en montrant sa compagne : « Non, je ne suis pas son *père*. » Le mot *parent*, pris dans son sens propre, avait amené cette erreur : « Mais voilà, justement, le sourd-muet avait raison, s'écria Gambetta avec sa fougue habituelle, et c'est notre langue qui a tort. Nous n'avons plus de mots spéciaux pour désigner les divers degrés de parenté. Pourquoi avoir laissé tomber de l'usage commun les *agnats*, les *cognats?* Avec de pareils termes, il n'y aurait pas eu d'erreur possible..... En résumé, disait-il finement, le cerveau de vos sourds-muets est un vocabulaire dont les pages sont encore blanches et où vous écrivez chaque jour un mot nouveau. » La remarque était juste ; les sourds-muets, comme les autres enfants, apprennent tous les jours quelque expression nouvelle ; ils les apprennent plus tard et plus lentement, voilà tout.

Pour aider à l'intelligence de la langue, dès qu'on a fait lire, prononcer et écrire un mot nouveau, on présente aux élèves l'objet même auquel se rapporte ce mot ; si l'objet n'est pas sous la main, on a recours à la représentation en relief, et, à son défaut, à l'image dessinée. Aussi la création de petits musées scolaires est-elle de rigueur dans toutes les écoles bien organisées. Quand l'objet manque absolument dans la collection, le maître doit en dessiner la forme au tableau.

Quant aux idées morales, ne s'enseignent-elles pas d'elles-mêmes au contact des faits, pourvu que le maître sache saisir l'occasion et choisir ses exemples. Un enfant s'est mis en colère, il a frappé son voisin : il est *méchant;* le maître a puni l'enfant méchant ; il est *juste*. Voilà déjà ces deux idées de *méchanceté* et de *justice* qui pénètrent dans le cœur du

petit sourd-muet. On étend ainsi peu à peu les excursions dans le monde moral et religieux, à mesure que les incidents de la vie commune mettent en relief telle ou telle idée abstraite et permettent d'en bien comprendre la portée.

Ce n'est pas ici le lieu de traiter cette question si débattue, à savoir que les aveugles sont tous spiritualistes, les sourds-muets sont tous matérialistes; je laisse aux philosophes le soin de la discuter. On peut seulement faire remarquer que le monde abstrait est naturellement plus accessible à l'aveugle, le monde concret, matériel, plus accessible au sourd-muet. De plus, avec l'aveugle qui possède l'oreille et la parole, c'est-à-dire deux instruments supérieurs pour l'échange des idées, on sait toujours jusqu'où va son savoir ou son ignorance.

Le sourd-muet, si intelligent qu'il soit, a toujours dans le cerveau des cases vides que ne peut deviner le maître le plus expérimenté. J'en ai cité des exemples; en voici un autre qui me revient à l'esprit. Un membre éminent de l'Université visitait une classe de sourds-muets; leur professeur qui portait le ruban d'officier d'académie, crut de son devoir de présenter le visiteur à ses élèves : « Monsieur X..., qui vient vous voir, est un monsieur très savant. — Savant, non! non! interrompt aussitôt un enfant, il n'a pas de ruban! » Pour lui, le signe sensible du savoir, c'était le ruban violet.

Quoi qu'il en soit, les idées et le vocabulaire des élèves prennent chaque jour un peu plus d'extension, et suivent un programme sagement mesuré, ils acquièrent, en même temps que la parole, les éléments de la grammaire et de l'arithmétique, des notions d'histoire et de géographie. Ils savent raconter un fait, développer une pensée verbalement et par écrit. S'ils ont de la mémoire et s'ils sont intelligents, ils parviennent à conquérir leur certificat d'études primaires, comme cela est arrivé l'an dernier à trois sourds-muets de l'école de Chambéry.

VI

En commençant cette étude, j'ai affirmé que le sourd-muet *entend*, c'est-à-dire *voit* la parole de son interlocuteur, grâce à la possibilité de lire sur les lèvres. Le sujet mérite qu'on s'y arrête un instant. En le traitant, je serai peut-être utile à beaucoup de personnes sourdes qui ne soupçonnent même pas la ressource qu'elles ont sous la main ou plutôt dans les yeux. Car si la lecture sur les lèvres, accessible à tous, est indispensable au sourd-muet, elle est bien nécessaire au sourd-parlant. Le nombre des infirmes de l'ouïe est si considérable qu'on a pu dire que sur cinq personnes, il y en a au moins une de sourde. Aussi les médecins spécialistes, les remèdes spéciaux et les instruments spéciaux : cornets acoustiques, tubes acoustiques, tubes dilatants, oreilles artificielles en métal, en caoutchouc, en soie, audiphones, microphones auriculaires, conques, tympans artificiels, jusqu'aux éventails acoustiques à l'usage des dames, ont-ils joui à diverses époques d'une vogue plus ou moins justifiée. Le professeur Büchner, de l'Université de Halle (1759), a même eu recours à la ***Méthode du bâton***. Celle-ci est au moins originale. Depuis longtemps on a remarqué que, si le nerf acoustique n'est pas paralysé, on peut faire parvenir les sons jusqu'à lui par l'intermédiaire des dents et des os de la boîte crânienne. Par exemple, on entend avec une extrême netteté le tic-tac d'une montre quand on la presse entre les dents, ainsi que les vibrations du diapason quand on l'applique sur le vertex, sur les dents et sur le sternum. Pour le dire en passant, cela explique une particularité qui surprend tous les visiteurs à l'Institution Nationale : on éveille les sourds-muets au son du tambour; on les fait entrer en classe ou en sortir, aller en récréation ou en revenir, toujours au son du tambour. L'air fortement ébranlé vient frapper l'épigastre qui en frémit. C'est donc au creux de l'estomac que les sourds-muets entendent le tambour. J'ai connu plusieurs personnes sourdes

qui étaient obligées de quitter l'église quand le grand orgue jouait, parce que les vibrations ressenties atteignaient alors une intensité douloureuse. Il en est de même pour certains phénomènes, comme une explosion, un coup de canon, le fracas du tonnerre, etc. A ces divers bruits, le sourd se trouble et tourne la tête ; on croit qu'il les a entendus, non, il les a sentis. C'est sur ces faits d'expérience que reposait la théorie de Büchner. Il faisait appuyer l'une des extrémités d'un bâton contre les dents supérieures de l'écoutant, et l'autre contre les dents supérieures du parlant, mais sans la laisser en contact avec les lèvres. Il cite à l'appui de sa méthode le cas d'un Saxon tellement sourd qu'il n'entendait pas le bruit du canon, et qui pouvait suivre à l'église le sermon du prédicateur, en mettant le bout de son bàton entre ses dents et en appuyant l'autre bout contre les pieds de la chaire. Ce procédé devait être bien incommode et n'a pas donné de sérieux résultats.

Après avoir énuméré tous les appareils inventés pour atténuer les effets de la surdité et constaté leur insuffisance, je n'en vois plus qu'un, toujours efficace, toujours suivi de succès, applicable à tous les âges et à tous les cas, c'est la lecture sur les lèvres. Le procédé n'est pas nouveau : Rabelais, dans un dialogue entre Panurge et Pantagruel (chapitre XIX, livre III) nous en cite un exemple. « Bartole raconte que de son temps fut, en Eugube, un nommé Messer Nello de Grabrielis, lequel par accident, étoit sourd devenu ; ce non obstant, entendoit tout homme italien, parlant tant secrètement que ce fut, seulement à la veue de ses gestes et mouvements des baulèvres. » Au milieu du XVII[e] siècle, on trouve la lecture sur les lèvres mentionnée en Espagne, en Écosse, à Londres où elle faisait la fortune d'un certain M. Crispe, qui, à la Bourse des marchands, lisait de loin sur les lèvres de ses concurrents, les nouvelles de quelque navire ou l'annonce de quelque bonne occasion, et savait en tirer profit. John Bulwer, dans son *Philocophus*, parle d'une femme, « Jennet Lowes, demeurant à Édimbourg, sourde-muette de naissance, qui était parvenue, grâce à des efforts personnels

d'attention et d'observation, à comprendre tous les gens de sa maison au seul mouvement des lèvres et sans qu'ils eussent besoin de parler à haute voix ». Le fait n'est du reste pas douteux et plusieurs de mes lecteurs ont dû rencontrer des sourds qui pouvaient prendre part à une conversation, pourvu qu'on articulât soigneusement chaque syllabe devant eux. Diderot prétend qu'au théâtre, il se bouchait les oreilles *pour mieux entendre*. Lesage, devenu sourd dans sa vieillesse, assistait quand même à la représentation de ses pièces, disant qu'il les jugeait bien mieux, depuis qu'il n'entendait plus les acteurs.

Pour nous, entendants-parlants, la lecture sur les lèvres paraît impossible à apprendre, elle ne l'est pourtant point, et d'ailleurs, la nécessité, cette rude maîtresse, habitue bien vite les jeunes sourds-muets à cette gymnastique toute spéciale. Privés du sens de l'ouïe, ils sont moins distraits dans l'exercice du sens de la vue, qui acquiert une plus grande perspicacité, et ils arrivent insensiblement à distinguer les moindres mouvements de l'organe vocal, d'abord sur la bouche de leur maître et de leurs camarades, puis sur toutes les bouches indifféremment. On ne s'en étonnera pas, dit M. Dubranle, « si l'on veut bien remarquer que, de même que les principes de l'écriture sont les mêmes pour tous, quoique les traits de la plume varient d'une personne à une autre, de même, tous, nous exécutons les mêmes mouvements pour la production des sons. Telle disposition de la bouche ou des lèvres, tel mouvement de la langue répondent, chez tous les individus, à un son déterminé ». Le sourd-muet parvient, à la longue, à déchiffrer toutes les prononciations, comme l'on prend l'habitude de déchiffrer toutes les écritures. J'en ai vu qui, sous ce rapport, étaient de véritables phonographes ; ils répétaieut mécaniquement tous les mots que je prononçais devant eux, et les moins intelligents y réussissaient souvent le mieux. Il est même nuisible, en ce cas, d'avoir trop d'imagination. Je racontais, un jour, une histoire devant une classe composée d'élèves intelligents et exercés depuis quatre ans. Tous, suivant la méthode universellement

employée, répétaient après moi mes paroles une à une, ce qui faisait du reste un chœur assez discordant. Agréablement surpris de cette facilité à tout lire sur les lèvres, je me fis indiquer le plus fort, voulant lui faire redire des mots qui lui fussent inconnus et je commençai : « *Arma virumque...* ; l'enfant me regarda d'un air étonné et ne répéta qu'avec peine : je repris *arma virumque Cano.....* — ah ! *Carrrrnot!* oui, je sais ! *Carrrrnot!* président de la République ! » Il croyait avoir compris, il était ravi. Quant à moi, tout en constatant que son esprit nuisait à la sûreté de son coup d'œil, je reconnaissais là le procédé populaire qui consiste à ramener violemment un mot inconnu à une forme connue, et qui de *faseolet* (haricot) a fait flageolet ; de *réticule*, ridicule ; de *laudanum*, l'eau d'ânon, etc.

On comprend que ce qui est possible pour le sourd-muet est facile pour le sourd-parlant. Habitué à la parole, connaissant la composition et le sens des mots, devinant le mouvement de la phrase, il lit bien plus aisément sur les lèvres, et les résultats obtenus avec lui sont à la fois plus rapides et plus complets.

Dans tout cela, il n'y a qu'un seul inconvénient; de même que l'aveugle ne peut plus lire son écriture en points, quand il a froid aux doigts, de même le sourd ne peut plus lire la parole sur les lèvres, si vous lui parlez dans l'obscurité ou que vous remuiez trop la tête. De même encore, il lira plus facilement de face que de profil, plus facilement sur des lèvres féminines que sur des lèvres à moustaches. Mais en somme, dans les conditions ordinaires de la conversation, il peut comprendre son interlocuteur et lui répondre.

M. Dubranle, dans un travail intéressant sur la question, cite plusieurs exemples de sourds qui ont appris à lire sur les lèvres, entre autres un jeune lycéen de quinze ans qui a pu continuer ses études et passer avec succès son baccalauréat ès lettres. M. Marius Dupont dans son livre, *La lecture sur les lèvres, palliatif de la surdité,* raconte aussi plusieurs cures consolantes pour ceux qu'afflige une surdité sans remède. Un élève de M. Hugentobler, directeur de l'Institution de Lyon

a même pu passer son baccalauréat ès sciences et entrer à l'École centrale.

On comprend que de pareils résultats exaltent les courages et élèvent les aspirations. Toutes les institutions de sourds-muets que j'ai visitées ont quelques élèves de choix qu'elles préparent à passer un examen quelconque. Les parents encouragent d'ailleurs ces idées ambitieuses; dans leur joie d'entendre parler leurs enfants, ils croient que ce premier obstacle aplani, les autres ne seront rien. M. Th. Denis nous a raconté l'autre jour que, dans une institution de Bretagne, il a trouvé un père voulant faire de son fils, sourd-muet de naissance, un docteur en médecine.

VII

Je crois avoir démontré que les sourds-muets parlent, qu'ils comprennent la parole et qu'ils peuvent prendre part à la vie commune malgré leur double infirmité. Mais il y a des cas où cette infirmité est triple, où l'enfant ne voit, n'entend, ni ne parle. Sourd-muet-aveugle ! Quelle accumulation de maux lamentables dans ces trois termes réunis ! Que peut être l'intelligence, même la vie animale dans de pareilles conditions ! Une immense pitié vous envahit devant cette masse de chair qui doit se mouvoir à jamais dans le silence et la nuit. Eh bien ! on parvient à les instruire, à faire pénétrer dans leur âme quelques rayons extérieurs. Sur cinq sens il leur en reste trois : le toucher, l'odorat, le goût ; c'est le toucher qui remplacera la vue et l'ouïe.

En 1870, pendant le siège de Paris, l'Institution Nationale des jeunes aveugles envoya ses élèves à Bordeaux où ils furent logés avec les sourds-muets. On ne connaissait alors que le langage des signes et toute communication paraissait impossible. Or, au bout de huit jours, tous les aveugles avaient appris la dactylologie, et les sourds-muets leur parlaient dans la main. Il était curieux de les voir, quand le mot était trop difficile ou qu'il n'avait pas été compris, prendre

eux-mêmes les doigts de leur camarade aveugle et lui faire exécuter la figure de chaque lettre.

Ce procédé naturel, créé par ces malheureux eux-mêmes, a servi de moyen de communication entre les sourds-muets aveugles et le monde extérieur. Grâce à quelques signes tangibles, on a pu attirer leur attention, parvenir jusqu'à leur intelligence et leur apprendre l'écriture en points, même l'écriture courante. Je pourrais en citer de nombreux exemples, un suffira ; je l'emprunte à un remarquable travail de M[me] Renard sur ce sujet : Une jeune fille, Marthe Obrecht, devient aveugle et sourde-muette vers l'âge de six ou sept ans ; on la confie aux religieuses de Larnay, près de Poitiers. Il fallait trouver un moyen de communiquer avec elle. Dès le début, chaque fois qu'on lui donnait du pain, on lui faisait faire de la main droite l'action de couper la main gauche, signe naturel qu'emploient tous les sourds-muets. La pauvre enfant finit par comprendre que pour avoir du pain, il fallait reproduire le même signe. C'était un bien minime résultat, dira-t-on ; non, c'était un pas énorme. A partir de ce jour Marthe comprit que les mouvements qu'on faisait exécuter à ses mains n'étaient point indifférents, elle pensa que chaque position qu'on lui faisait prendre avait un sens. Maintenant elle sait lire et écrire comme les aveugles ; elle réussit même convenablement l'écriture ordinaire en se servant de papier réglé de points en relief. Enfin, comme elle voulait absolument parler, on est parvenu à lui faire articuler quelques mots. C'est son art d'agrément. Du reste, elle tricote et fait du crochet, même avec des dessins, et son point de couture est fort régulier.

M. Th. Denis cite un sourd-muet aveugle qu'il a rencontré à l'Institution de saint Médard-lez-Soissons. Il passe sa vie à tricoter et est parfaitement heureux quand on veut bien *causer* avec lui en traçant du bout du doigt, dans la paume de la main ou sur son dos, les caractères de l'alphabet.

Je pourrais relever des cas d'éducations aussi merveilleuses aux États-Unis, en Espagne, en Suisse, en Norwège, etc. Partout où le mal se produit, la charité (et c'est la gloire de

notre époque) se fait ingénieuse pour le guérir ou le réparer Désormais aucun être de notre espèce, si infirme, si malheureux qu'il soit, ne reste isolé. Toujours par quelque endroit un dévouement infatigable finit par lui faire glisser ce rayon lumineux qui distingue l'homme de la brute, qui éveille en lui les notions assoupies, inconnues peut-être, du bien et du mal, de la patience et du devoir.

Dans cette hiérarchie d'infortune, les simples sourds-muets sont relativement heureux ; en tout cas, ils sont plus perfectibles et peuvent subvenir à leurs besoins matériels sans être à charge à la charité publique. Comme, en général, ils appartiennent à des familles pauvres, il ne suffit pas de leur enseigner la parole artificielle, de leur donner des notions d'orthographe, de calcul et d'histoire, ni même d'épuiser avec eux, ambition suprême ! le programme du certificat d'études. Bien que j'aie vu dans une excellente institution de Paris, une sourde-muette âgée de vingt et un ans, faire la classe à d'autres sourds-muets avec une rare habileté, je doute que l'enseignement soit une carrière pour eux et j'espère qu'ils n'iront pas grossir l'armée des trente mille personnes qui demandent une place au ministère de l'Instruction publique. Il faut donc leur apprendre à gagner leur vie par des travaux manuels. La plupart des établissements de l'État ont autour d'eux des terrains assez vastes pour qu'on puisse s'y livrer à la culture maraîchère, même à l'agriculture : on leur apprend donc le métier d'agriculteur ou de jardinier. Quant aux autres, on en fait des cordonniers, des tailleurs, des menuisiers, des serruriers, des relieurs, des lithographes, des imprimeurs-typographes, même d'excellents imprimeurs comme ceux qui sont employés dans la maison Firmin-Didot, etc. Les filles apprennent les travaux d'aiguille : couture, broderie, tricot, lingerie, raccommodage, etc. Les côtés de la vie pratique ne sont pas négligés ; elles blanchissent le linge, le repassent, balayent, font la cuisine, etc. Les plus intelligentes apprennent la peinture sur porcelaine. Enfin elles pourraient faire aussi des domestiques très acceptables, surtout si elles devaient rencontrer une maîtresse aussi bonne,

aussi indulgente que Mme Swetchine l'était pour sa fidèle sourde-muette Parisse, immortalisée par Lacordaire.

Les carrières libérales ne sont pas interdites aux sourds-muets et chaque année, au Salon de peinture et de sculpture, nous admirons les œuvres de plusieurs d'entre eux, fréquemment médaillés : Loustau, Chéron, Baudœuf, E. Martin, Ferry, Princeteau, Berton, Colas, d'Arragon, Hennequin, Lussy ; Chopin, l'auteur de la statue de Broca, etc. Sourd-muet aussi Félix Martin qui a dressé dans la cour de l'Institution de la rue Saint-Jacques la belle figure de l'abbé de l'Épée. Debout sous l'orme gigantesque, à l'ombre duquel Malebranche composa sa *Recherche de la vérité,* le père des sourds-muets semble continuer la méditation du philosophe, en regardant avec bonté un enfant qui, assis à ses pieds, épelle le nom de Dieu.

Je le répète : les carrières libérales ne sont pas interdites aux sourds-muets, mais ceux qui y réussissent appartiennent en général à un milieu plus élevé que la moyenne et étaient doués d'une intelligence plus qu'ordinaire. L'absence de langage jusqu'à huit ou dix ans sera toujours, sinon un obstacle insurmontable, du moins un retard très appréciable pour le développement intellectuel. Le travail manuel reste donc leur loi commune.

VIII

On sait à quel point la vie est difficile pour les femmes en général ; qu'est-ce donc pour des jeunes filles sourdes-muettes et souvent isolées ? Beaucoup, après être sorties des institutions, demandent à y revenir comme couturières, blanchisseuses, etc. Quelques maisons ont un ouvroir où ces pauvres filles, incomprises au dehors, viennent se réunir, travailler en commun et échanger au moins quelques idées. Je parle là d'un état de choses antérieur à l'introduction de la méthode orale. Peut-être qu'avec l'usage de la parole, les sourds-muets devenus plus *humains* pour ainsi dire, pren-

dront plus de goût à la société et ne demanderont plus à rentrer au nid après une courte envolée. Il n'y a du reste là rien de blâmable et de pareilles sympathies seraient plutôt à encourager.

Les écoles de sourds-muets fondées par l'État sont nombreuses et bien rentées. L'Institution Nationale de Paris est supérieurement gouvernée par son excellent directeur, M. Javal, et son intelligent censeur, M. Dubranle, aidés d'un personnel d'élite. Je ne dirai rien des nombreuses institutions libres que j'ai visitées; elles ne méritent que des éloges et j'en suis sorti enthousiasmé, mais en nommer une serait une injustice pour les autres. Les élèves reçoivent donc une éducation complète tant au point de vue moral qu'au point de vue professionnel. Mais, leur instruction finie, ce travail qui doit les faire vivre n'est pas toujours facile à trouver. Les aveugles ont une *Société de placement et de secours* et la *Société des ateliers d'aveugles* qui soutiennent leurs premiers efforts dans la vie. Ils ont encore, grâce à l'admirable initiative de M.Maurice de la Sizeranne, l'*Association Valentin Haüy* qui embrasse toute la question des aveugles. Pourquoi les sourds-muets n'exciteraient-ils pas les mêmes sympathies? Pourquoi n'auraient-ils pas les mêmes avantages? — Je sais bien qu'il y a déjà la *Société d'assistance et d'éducation des sourds-muets en France*, dont le secrétaire général est le savant otologiste le docteur Ladreit de Lacharrière, et la *Société amicale des sourds-muets*, et la *Société d'appui fraternel des sourds-muets*. Toutes ces sociétés font du bien, beaucoup de bien. Mais aucune ne prend particulièrement en main la cause de ses protégés aux débuts souvent pénibles de leur carrière laborieuse. Il y a quelque chose à faire. On me permettra donc, en finissant, de souhaiter la fondation d'une *Société de placement et de secours pour les sourds-muets*, c'est-à-dire d'une société, bienfaisante et active, qui suive les élèves hors des murs de l'Institution Nationale et veille paternellement sur leurs destinées. C'est l'héritage de l'abbé de l'Épée à recueillir. Qui voudra l'accepter?

J. DUSSOUCHET.

TRADUCTION FRANÇAISE

DE L'OUVRAGE DE JUAN-PABLO BONET

La traduction, en français, de l'ouvrage de Juan-Pablo Bonet, *Reduccion de las letras y Arte para ensenar à hablar los Mudos*, entreprise par MM. E. Bassouls et A. Boyer, vient de paraître.

En attendant que nous donnions à nos lecteurs une analyse (1) de l'œuvre si complète du célèbre instituteur espagnol (laquelle comprend, en effet, une étude des plus érudites sur le nombre, la formation, la dénomination et la représentation graphique des éléments de la parole, un traité d'articulation et une méthode pour l'enseignement de la langue nationale aux sourds-muets) nous reproduisons aujourd'hui la Préface qui se trouve en tête du travail des traducteurs et dans laquelle M. A. Dubranle, censeur des études à l'Institution Nationale des sourds-muets de Paris, a bien voulu présenter lenouveau livre (2) au public.

PRÉFACE

On a dit depuis longtemps que l'instruction des sourds-muets est à la portée de tous ceux qui osent l'entreprendre et que la science qu'elle demande n'est que la patience et le dévouement.

Je n'y contredirai pas. Toutefois, il me paraît que cette affirmation est, sinon un peu exagérée, tout au moins incomplète.

J'estime, en effet, que ceux, maîtres ou parents, qui veulent développer facilement et sûrement l'intelligence d'un sourd-muet, ont besoin de faire preuve de patience et de dévouement ; mais je crois en même temps que, pour avoir quelque chance de mener à bien leur entreprise, ils doivent

(1) Les analyses données jusqu'à ce jour sont des plus incomplètes et ont été faites d'après des traductions partielles plus ou moins exactes.

(2) En vente chez les traducteurs, 22, rue Berthollet, 22, Paris. — Envoi franco contre mandat-poste de 3 fr. 25.

s'y préparer par des études spéciales ou, tout au moins, se munir d'un traité, d'un guide dont le but est d'abréger leurs efforts, de leur épargner mille tâtonnements et d'assurer, autant que faire se peut, le résultat de leur enseignement.

Le livre dont voici la traduction est un de ces guides précieux. Quoique bien ancien, puisqu'il est le premier qui ait été composé sur cette matière, il n'en est pas moins l'un des plus intéressants et des plus utiles à consulter.

C'est le livre de Jean-Paul Bonet sur l'art d'instruire les sourds-muets.

Il a pour titre : *Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos.* Madrid, 1620.

Dans l'histoire de l'art d'instruire les sourds-muets, l'Espagne occupe, à la fin du XVIe et au commencement du XVIIe siècle, une place des plus brillantes avec Pierre Ponce et Jean-Paul Bonet.

Pierre Ponce, moine de Saint-Benoît, enseignait aussi aux sourds-muets de naissance à parler et trois de ses contemporains, *François Vallès*, *Ambroise Moralès* et *Castaniza*, prédicateur de la Cour et auteur d'une vie de Saint-Benoît parue en 1588, nous ont transmis sur son compte des indications qui ne nous laissent aucun doute sur ses succès.

Ponce mourut au mois d'août 1584 sans laisser aucune trace écrite des moyens qu'il employait. « Distingué par « d'éminentes vertus, il excella principalement dans l'art « d'enseigner aux sourds-muets à parler et obtint dans « tout l'univers une juste célébrité, » dit le registre des décès du monastère des Bénédictins de San-Salvador d'Ona.

Trente-six ans après la mort de Pierre Ponce, un autre Espagnol, Jean-Paul Bonet, publia un volume de 308 pages sur l'art d'apprendre à parler aux sourds-muets.

D'après ce qu'il raconte lui-même, dans le prologue de l'ouvrage, il fut conduit à s'occuper de l'éducation des sourds-muets par l'affection qu'il portait au connétable de Castille, dont il était le secrétaire, et par le désir de donner des soins au frère de ce connétable, qui était sourd-muet depuis l'âge de deux ans. Il n'annonce nulle part qu'il ait eu connaissance

des essais de Pierre Ponce; il se présente même comme l'inventeur des procédés qu'il décrit.

Je ne discuterai point ici la question de savoir si Bonet a été réellement inventeur, ou s'il n'a fait que recueillir, appliquer et perfectionner la découverte de Ponce.

Peu importe que Bonet ait eu ou n'ait pas eu connaissance de la méthode de son prédécesseur. Ce qui est bien certain, c'est que son ouvrage est d'une importance et d'un intérêt historique considérables.

Il renferme trois parties :

Dans la première, il est question des lettres de l'alphabet, de leur invention et des positions prises par la bouche pour les articuler.

La seconde partie traite des causes du mutisme, explique l'alphabet manuel, la formation des sons et leur enchaînement.

La troisième partie contient des explications sur le dialogue et sur la lecture et l'exposé de deux méthodes ayant pour but: l'une, d'enseigner les chiffres; l'autre, d'indiquer le moyen pour apprendre seul et en huit jours à lire le grec comme l'espagnol.

Je me garderai de faire une analyse complète du livre. Ce serait le déflorer et enlever au lecteur le plaisir qu'il trouvera à y découvrir plus d'un aperçu ingénieux sur « la science qui « ouvre la bouche des muets ». Je me contenterai de dire qu'il renferme sur l'enseignement des sourds-muets des vues d'une justesse surprenante et la description de principes et de procédés qui permettent de le recommander encore aujourd'hui aux méditations de tous les instituteurs de sourds-muets.

Il y a quelques années, dans une de mes conférences sur l'histoire de l'art d'instruire les sourds-muets, je signalais la rareté du livre de Bonet. Seules, en effet, quelques institutions privilégiées ont la bonne fortune d'en posséder un exemplaire qu'elles gardent avec un soin jaloux et qu'elles ne laissent avec raison jamais sortir de leur bibliothèque. Parmi elles, je citais l'Institution impériale des sourds-muets de Vienne,

l'Institution de Gröningue, l'Institution Nationale des sourds-muets de Paris et enfin la Bibliothèque nationale. Un américain qui a acheté l'ouvrage de Bonet, il y a une dizaine d'années, l'a payé, m'a-t-on dit, 500 francs. En Espagne même, où le livre a vu le jour, on en trouverait difficilement deux exemplaires.

Et je terminais en disant que ce serait répondre à un vœu général et faire œuvre utile que de traduire en français l'ouvrage original de Bonet.

Deux professeurs distingués de l'Institution Nationale de Paris, MM. Bassouls et Boyer, ont entendu mes souhaits.

Ils se sont mis à l'œuvre et, grâce à la connaissance approfondie qu'ils ont l'un et l'autre de la langue espagnole, ils ont pu nous donner l'excellente traduction que j'ai le plaisir de présenter au public et qui, sous tous les rapports, leur fait le plus grand honneur.

On ne saurait trop les en remercier ; on ne saurait trop reconnaître qu'ils ont fait preuve de beaucoup de talent et aussi d'un grand désintéressement, car chacun sait que les livres de sourds-muets coûtent malheureusement plus qu'ils ne rapportent.

Pour ma part, je leur exprime ici toutes mes félicitations et je suis d'autant plus heureux de leur adresser mes remerciements qu'ils m'ont procuré le plaisir de lire et de relire un ouvrage que je ne connaissais qu'imparfaitement par des analyses incomplètes et des citations tronquées.

Il est juste de dire que c'est au mois de mars 1889 que la *Revue Internationale de l'enseignement des sourds-muets* a commencé la publication de la traduction de MM. Bassouls et Boyer. Depuis, leur idée a fait son chemin et leur exemple a eu des imitateurs. Quelques mois plus tard, en effet, M. Renz, de Stuttgart, leur demandait l'autorisation de traduire en allemand leur excellente traduction du livre de Bonet. Au mois d'avril dernier, la *Quarterly Review*, journal de Londres, nous apprenait qu'une traduction anglaise de ce même ouvrage allait se faire et, presque à la même époque, on nous annonçait également que les Espagnols allaient rééditer le livre de leur compatriote.

Quand, à près de trois cents ans de distance, un livre est reproduit ainsi en quatre langues, on peut, sans crainte de se tromper, affirmer que ce livre a une réelle valeur. Demain, il sera connu du monde entier; demain, il sera entre les mains de tous ceux qui s'intéressent à l'éducation de l'enfance, de tous ceux dont la tâche est de tirer le sourd-muet de son silence et de le rendre à la grande famille humaine.

A. Dubranle.
Censeur des études à l'Institution Nationale des Sourds-muets de Paris.

Mars 1891.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

(Une réponse)

M. de Minimis, que nous avons la faveur de connaître, dans ses « Petites notes d'un instituteur » publiées dans la *Revue* de l'année 1887-88, soumettait à ses collègues de tous les pays quelques questions très importantes. Mais personne jusqu'ici ne lui a répondu. Cependant j'ai toujours eu l'intention de répondre à la suivante : « Est-il nécessaire ou utile que le sourd-muet répète toujours la question qui lui est adressée ? »

Bien que mon opinion soit exposée dans mon livre sur la méthode à suivre pour enseigner, par la parole, la langue nationale aux sourds-muets, il est bon que je la rappelle avec arguments à l'appui; elle pourra acquérir ainsi une plus grande valeur et être acceptée même par ceux qui sont en divergence avec moi sur ce point.

Dans l'enseignement du langage national l'instituteur doit

veiller à l'*idée* qu'il suscite chez l'élève, à l'*articulation du mot* et à l'*usage* correct de la langue. Pour cet *usage* il importe que dans la classe l'instituteur parle beaucoup avec son élève, et que celui-ci expose de vive voix tout ce que lui enseigne le maître. Cette exposition doit, au moins au début de l'instruction, être faite en grande partie au moyen du dialogue. C'est par le dialogue qu'on met le sourd-muet en possession des éléments qui constituent le fondement du langage national; éléments qui, par les modifications qu'ils doivent subir dans le discours humain, n'entrent et ne se fixent pas facilement dans l'esprit inculte et paresseux du pauvre sourd-muet.

Dans quelques institutions, pour la pleine application de la méthode orale pure, on a pris des précautions véritablement efficaces, mais celles-ci n'amèneront jamais le sourd-muet à parler la langue apprise couramment ni même correctement si l'instituteur dans la classe n'a pas cet objectif. Et pour l'avoir il ne faut pas qu'il s'attende à ce que les choses qu'il enseigne à son élève s'affermissent en lui hors de l'école. Elles s'affermiront chez l'entendant, mais non chez le sourd-muet, fût-il d'intelligence ouverte. C'est pourquoi il importe que quelques formules linguistiques soient données et longtemps employées dans la classe.

Mais comment doit être cet usage? Le sourd-muet tend, et il tendra toujours, à exprimer ses pensées sans syntaxe et dépouillées des liens logiques du discours, d'où pour l'amener à parler comme celui qui jouit du bienfait de l'ouïe, chacun voit qu'on doit lui faire dire la phrase dans son intégrité, même lorsqu'il dialogue avec son maître, attendu que c'est sur le dialogue que se base l'enseignement de la langue donné par la parole. Dès les premières leçons de langue il est nécessaire de rendre actif le sourd-muet, et on le rend actif en lui faisant rapporter ce qu'il fait et voit faire. Eh bien! si des questions que le maître lui pose on se contente qu'il rapporte seulement les mots principaux, je le dis sans crainte d'être contredit, il n'apprendra jamais à parler correctement, à moins qu'il soit très intelligent.

Lorsque j'étais encore inexpérimenté dans cet art il me semblait inutile, même nuisible à l'émission spontanée de la parole, de faire répéter à l'élève, dans le dialogue, la question entière; mais après quelques années je m'aperçus qu'en ne faisant pas répéter la question j'avais habitué les élèves à exposer, soit en parlant, soit en écrivant, la phrase amputée de quelques parties essentielles; de cette façon, bien que la pensée se présentât claire à leur esprit, ils l'exprimaient privée de sens. Afin que les élèves soient mis en possession du verbe avec ses multiples variations suffira-t-il qu'ils le répètent lorsqu'ils rendent compte d'actions exécutées? Cela suffirait si le dialogue ne tenait le premier rang dans l'enseignement.

Que dirai-je maintenant des prépositions et des conjonctions? Pour l'usage tant des unes que des autres, il importe que non seulement les élèves en connaissent la valeur, mais qu'ils sachent avec elles former des phrases. Et pour leur enseigner à les former, le moyen le plus sûr est le dialogue, à la condition toutefois qu'on exige que la réponse renferme l'interrogation entière.

Et ici (pour donner un exemple) supposons l'instituteur arrivé dans l'enseignement de la langue au degré auquel il peut et il doit faire connaître aux élèves la locution conjonctive *pendant que* indiquant, avec le gérondif, la simultanéité d'actions. Il commande à l'un d'eux de « frapper ses mains l'une contre l'autre et de remuer en même temps la tête ». Les actions exécutées, il en fait rendre compte. Pour que l'élève acquière la formule dont il s'agit, il apparaît clairement que le maître doit lui faire répondre:

Pendant que je frappais mes mains l'une contre l'autre, je remuais la tête.

Il est certain que pour les élèves intelligents cet usage doit cesser aussitôt que le maître s'aperçoit que ces formules linguistiques sont fixées; même, comme j'ai pu plusieurs fois l'expérimenter, ce sont les élèves eux-mêmes qui bientôt formulent les réponses comme les formule l'entendant parlant. Et avec les élèves d'intelligence très bornée — me dira-

t-on, — pourra-t-on suivre cette règle ? Jamais. Étant donnée la faiblesse de leur mémoire, il faut avec eux qu'on procède jusqu'au terme de l'instruction comme dans les premières années d'enseignement. En faisant le contraire, on ne pourra pas les rendre aptes à manifester leurs pensées correctement, pas même intelligiblement. Il y a deux ans, on me confia des élèves qui, outre qu'ils étaient à peine susceptibles d'instruction, par suite de troubles dont ils sont atteints, articulent presque tous avec de grandes difficultés ; mais — notez bien ceci, ils articulent cependant d'une manière intelligible, démontrant ainsi que tous les sourds-muets peuvent être instruits par la parole (1). Eh bien ! avec ces élèves je me suis convaincu que dans les exercices linguistiques on ne peut pas s'écarter le moins du monde de la voie indiquée plus haut en limitant même l'enseignement de la langue à ce qui est strictement nécessaire pour les besoins de leur vie.

Mais vous — pourra-t-on me dire — vous êtes trop pédant. Trop pédant ! Si je l'étais j'en serais heureux, parce que tandis que la pédanterie — comme je l'entends — est un défaut chez l'instituteur des entendants, elle est nécessaire dans l'instruction des sourds-muets.

C. Perini.

Traduit de l'italien par B. Thollon

(1) Ces élèves ont été instruits dans le langage articulé par mes excellents collègues MM. G. Perabo et G. Oggioni.

INSTITUTION NATIONALE

DES SOURDS-MUETS DE BUENOS-AYRES

Nous avons reçu du président de la Commission administrative de l'Institution Nationale des sourds-muets de Buenos-Ayres la lettre suivante que nous communiquons à nos lecteurs :

Buenos-Ayres, le 28 *février* 1891.

Monsieur,

La Commission qui dirige l'Institut National des sourds-muets de la capitale de la République Argentine, dont j'ai l'honneur d'être le président, a résolu, dans sa dernière séance, de réorganiser cet établissement en mettant à sa tête un directeurou une directrice dont la compétence et la longue expérience soient une garantie de la marche future de l'Institut.

C'est pour ce motif que je m'adresse à vous, Monsieur, en vous priant de vouloir bien communiquer aux personnes qui ambitionneraient cet emploi que les conditions sont les suivantes:

Le directeur ou la directrice sera engagé pour une durée de cinq ou six ans;

Il jouira d'un traitement mensuel de 500 francs en or;

Il sera logé, nourri et éclairé aux frais de l'établissement.

Les propositions, copies de diplômes, certificats et autres documents devront être adressés à mon domicile: Docteur Emilio Coni, Calle Bolivar, N° 653 — Buenos-Ayres.

Inutile d'ajouter que le directeur ou la directrice devra être au courant des derniers progrès concernant l'enseignement des sourds-muets, c'est-à-dire de la méthode orale et qu'il devra en outre produire des pièces importantes justifiant sa compétence.

En vous priant, Monsieur, au nom de la Commission (1) que je dirige, de vouloir bien lui prêter votre bienveillant concours le plus tôt qu'il vous sera possible, j'ai l'honneur de vous adresser mes remerciements et l'hommage de mes civilités les plus distinguées.

Emilio R. Coni.

P. S. — Le candidat doit parler une des trois langues suivantes: espagnol, français ou italien. Une fois qu'il sera accepté, la Commission fera signer l'engagement respectif par la Légation de la République Argentine.

Le prix du passage en première classe sera payé par la Commission. Il sera aussi alloué une indemnité pour les frais du voyage.

(1) Cette Commission se compose de : Docteur Emilio R. Coni, président; José A. Terry, vice-président; Lucio Melandez, Eduardo Obejero, Dominguo Cabred, Antonio Gandolfo, membres; Florentino Garcia, secrétaire.

NÉCROLOGIE

Charles LOUIS

M. Charles Louis, dont la plupart des journaux ont annoncé la mort à la fin du mois de mars, était un des plus brillants internes des hôpitaux de Paris; il appartenait en dernier lieu au service de M. le professeur Brouardel, doyen de la Faculté de Médecine. Il a été enlevé en quelques jours par une pneumonie. Ses obsèques ont eu lieu au milieu d'une affluence émue de médecins et d'internes des hôpitaux, de professeurs et d'amis, qui avaient tenu à venir rendre à Louis les derniers hommages. Le cortège est parti de l'hôpital de la Charité, où la salle de garde avait été transformée en chapelle ardente. De nombreuses couronnes ornaient le fourgon funèbre. Nous devons citer celle offerte par Mme et M. Brouardel, celles des internes en médecine, des internes en pharmacie. On remarquait également les couronnes des infirmiers et des infirmières et de la direction de la Charité, celles des malades du service, de l'école de la Pitié, où Louis était professeur, etc. Le malheureux jeune homme allait achever ses études : il appartenait à une famille modeste et il était arrivé par un travail acharné et une volonté de fer à vaincre les difficultés de l'existence. D'une intelligence remarquable, travailleur infatigable, il avait conquis l'estime de ses maîtres et de ses collègues. Il avait appartenu pendant trois ans à l'Institution Nationale des sourds-muets; il avait été attaché successivement à la Clinique otologique du docteur Ladreit de Lacharrière et à celle du docteur Miot. Toujours prêt à rendre service, Louis avait parmi les instituteurs de sourds-muets de nombreux amis. Il laisse un impérissable souvenir dans la mémoire de tous ceux qui l'ont connu. C'est M. le docteur Peyron, son ancien directeur à l'Institution des sourds-muets, qui lui a dit, au nom de l'Assistance publique, le dernier adieu. M. Brouardel, vivement impressionné, a prononcé un touchant éloge de son cher élève. La vie de Louis est un exemple de ce que peut une forte énergie morale jointe à une grande puissance de travail. Malheureusement pour lui et les siens, il a succombé au moment où il allait recueillir le fruit de son labeur.

A la fin du mois de mars dernier, est mort à Paris, à l'âge de vingt-trois ans, le sourd-muet **Eugène BAJOT**, ancien élève de l'Institution Nationale.

Bajot était typographe à l'Imprimerie nationale de Saïgon et membre de l'*Associaiion amicale des sourds-muets de France.*

Il était revenu depuis trois ou quatre mois à peine de l'Indo-Chine où il avait contracté la maladie qu'il l'a emporté.

INFORMATIONS

La **Revista Pedagogica** du Brésil nous apprend que le Dr Menezes Vieira a proposé à l'inspecteur général qu'à l'avenir chaque élève dans les écoles publiques primaires reçoive un cahier destiné au premier devoir de chaque mois, pendant la durée de son instruction.

Ce devoir sera fait pendant la classe, sans aucun aide, et servira à montrer la série des exercices aussi bien que les progrès de l'élève.

Ce cahier prendrait place dans les archives de l'école.

*
* *

Éducation des aveugles.— Avec le concours de Mlle Mulot, directrice de l'école d'aveugles d'Angers, M. L. Legludic, député de la Sarthe, a fait une conférence le mardi 17 mars, à la salle des Capucines, sur *l'éducation des aveugles par l'écriture vulgaire* (méthode de Mlle Mulot) : expériences par de jeunes aveugles.

*
* *

Institut royal des sourds-muets et des aveugles de Liège. — *Solennité de la distribution des prix.*

Depuis plusieurs années, il n'y avait pas eu de remise publique et solennelle des récompenses aux élèves de notre Institut des sourds-muets et aveugles. C'est assez dire l'attrait et l'importance de la fête, qui réunissait une assemblée aussi nombreuse que choisie à la salle de la Société Liégeoise de Gymnastique, mise obligeamment à la disposition de la Commission administrative.

La séance a été présidée par M. Pety de Thozée, gouverneur de la province, ayant à ses côtés MM. Eug. Gérard, président, et P. Goffin, secrétaire-trésorier ; MM. Angenot, greffier provincial ; Baar et de Macar, députés permanents ; Stévart, échevin et conseiller provincial ; Georges Mottard. conseiller provincial; De Marmol ; Gheur, ancien directeur de l'orphelinat ; Quinot, Davreux et Massart, officiers d'artillerie, tous admi-

nistrateurs ou protecteurs de l'Institut. D'autres notabilités, ainsi que de nombreuses dames, assistaient à la fête.

Celle-ci a été ouverte par *la Brabançonne* suivie du *Beau Danube bleu*, joué par deux fillettes aveugles.

Immédiatement après, M. Gérard a prononcé un discours écouté avec une vive émotion. Ce faisant, il dit remplir un véritable devoir envers les autorités provinciales et communales, les souscripteurs et protecteurs auxquels la Commision administrative doit compte de l'emploi des fonds que lui confie la générosité publique.

Abordant la question si controversée des méthodes suivies actuellement dans les Instituts de sourds-muets, il en fait l'historique. Dès 1878, le Congrès de Paris certifiait la supériorité de la méthode orale sur la méthode mimique. En 1880, à Milan, plus de deux cents maîtres consacraient cet avis à l'unanimité et préconisaient la méthode orale pure ; enfin en 1883, à Bruxelles, cette supériorité ne fut même plus discutée.

Examinant les effets de cette méthode à Liège, il explique pour quelles raisons elle n'a peut-être pas produit les résultats que l'on est en droit d'en attendre. Le public jugera tantôt, ajoute l'orateur, que beaucoup a déjà été fait et qu'il faut persévérer.

L'introduction de cette méthode a nécessité diverses mesures : l'augmentation du personnel, l'installation d'un musée scolaire intuitif, une bibliothèque pour le personnel enseignant et pour les élèves, un cours de gymnastique dirigé avec un désintéressement complet et le plus grand dévouement par M. Rouffart; des installations pour travaux manuels, un atelier pour le travail du bois, etc.

M. Gérard rend hommage aux qualités de M. Snyckers et fait ressortir combien ces améliorations ont entraîné de charges nouvelles. Et il faut renoncer à d'autres choses qui seraient urgentes : deux annexes, l'une pour infirmerie, l'autre pour les aveugles, avec salle pour dessin et modelage. Mais il faudra attendre que la charité puisse permettre de les réaliser.

M. Gérard termine par des remerciements aux autorités, aux souscripteurs ; il rend hommage au zèle et au dévouement du personnel, du directeur des études, M. Snyckers, et à l'économie de sa dame.

De longs applaudissements couvrent les paroles de M. Gérard.

M. Snyckers fait ensuite un court exposé de la méthode et des procédés suivis à l'Institut. Rien de touchant comme de voir l'enfant suivre sur les lèvres du maître les indications qui lui sont données, les comprendre et les appliquer comme s'il n'était pas privé de l'ouïe.

Le public émerveillé n'a pas ménagé ses bravos, exprimant ainsi sa satisfaction et sa confiance dans cette méthode qui rend, dans la limite du possible, ces pauvres enfants à la société.

Les exercices de première année d'études, par M. Martin, articulation, lecture sur les lèvres et orthographe ; de deuxième année, par M. Debras, intuition sur le corps humain ; de troisième année, filles, par M[lle] Deger, causerie libre sur l'horloge ; de sixième année, garçons, par M. Gheury, leçon de géographie sur la Belgique, ont réussi parfaitement.

Afin de montrer jusqu'à quel point les élèves entendent, M. Snyckers s'est placé au milieu de la salle et, tout bas, a posé deux questions dictées par M. le Gouverneur et auxquelles l'élève a répondu par simple lecture sur les lèvres :

— Où êtes-vous né ? — A Ypres, fut-il répondu. — Quel âge avez-vous ? — Dix-sept ans et demi.

Un quatre-mains par deux aveugles élèves de M. Van Daelem ; deux petits chœurs chantés de façon touchante par la section des aveugles, une saynète enlevée avec brio par des fillettes aveugles ont terminé la fête avec des exercices gymnastiques magnifiquement réussis et successivement conduits par M[lle] Deger et par M. Gheury.

M. Gérard a offert un diplôme de reconnaissance à M. Rouffart, qui a été félicité par M. le Gouverneur et les autorités présentes et remercié de façon on ne peut plus touchante par un sourd-muet.

MM. Baudenelle, directeur régional, et Hanotte, membre du Comité permanent de la Fédération belge de gymnastique, ont été charmés des résultats obtenus par ces intéressants enfants, auxquels une collation à ensuite été offerte.

La distribution des prix a suivi.

Nous n'ajouterons plus qu'un mot sur l'Exposition des élèves, installée à la galerie supérieure. Elle a été inaugurée par les autorités, puis visitée par le public, qui a pu apprécier sur place le travail des ateliers par le spectacle de cinq élèves aveugles confectionnant avec une dextérité remarquable cinq brosses de genre et de modèles différents.

Au surplus, à titre de remarque, disons que tout ce dont les 116 enfants composant la population de l'Institut — soit 53 filles et 63 garçons — ont besoin, vêtements, chaussures, etc., est confectionné par les élèves sourds-muets et aveugles.

L'Exposition comporte divers compartiments. Voici les occupations frœeliennes, les utilisations du papier : tressage, tissage, collage conduisant à la confection de maints petits objets, abat-jour, cache-pots, etc. Puis le cartonnage, comportant deux années, ayant pour objet les principes, les surfaces les solides avec cet objectif constant : les formes géométriques. Plus loin, le travail du bois avec quarante-quatre modèles divers depuis la bonde jusqu'au rateau complet.

Après le travail manuel, nous admirons les dessins avec applications pratiques ; ici, chez les fillettes, des patrons, des broderies, etc. ; là, chez les garçons, des objets usuels, coupe de souliers, éléments de perspective, etc.

Ce n'est pas tout encore. Nous passons au travail professionnel. Voici le produit de l'atelier de tailleurs ; coupe et confection, tout est dû entièrement aux élèves.

Il y a là une petite culotte, œuvre du petit sourd-muet Giltay, âgé de treize ans, après treize mois d'atelier, entièrement faite à la main dans d'excellentes conditions. L'atelier de cordonnerie ne donne pas de moins bons résultats.

Pour les fillettes sourdes-muettes, une table est chargée de leurs ouvrages ; couture et coupe ont produit layettes complètes et objets divers fort habilement confectionnés.

Le département des aveugles est plus intéressant encore. La brosserie pour garçons donne des résultats merveilleux. Du côté des fillettes sont des tricots, des objets au crochet que l'on croirait dus à des voyantes.

Cette visite et toute la séance, d'ailleurs, n'auront pas peu contribué à augmenter les sympathies dont jouit notre Institut. Elles auront fourni

des preuves multiples que la charité qui va là est bien placée, que le personnel enseignant est intelligent et dévoué, les élèves travailleurs, enfin que la Commission administrative est composée de personnalités d'élite qui, secondées par les directeurs, M. Snyckers et M. Hairs et sa dame, ont droit aux éloges les plus mérités.

L'Exposition des travaux des élèves reste ouverte jusqu'à cinq heures.

(*La Meuse* 20 mars 1891.)

BIBLIOGRAPHIE

Sur les établissements otologiques et sur l'éducation des sourds-muets. — Lettre du professeur Vincenzo Cozzolino, au directeur du *Sordomuto.*

L'auteur félicite d'abord son ami d'avoir annexé une clinique otologique à l'Institution des sourds-muets pauvres de la campagne de Milan. Le but de cette clinique doit être de traiter à temps les diverses maladies de l'oreille, afin de prévenir la surdité. — Ainsi Milan qui a été témoin de la rédemption morale et intellectuelle des sourds-muets, grâce aux travaux de l'éminent abbé Tarra, verrait aussi leur rédemption physique opérée dans la mesure du possible.

Nous passons sous silence les renseignements purement médicaux qui suivent pour arriver aux considérations pédagogiques dans lesquelles le professeur Cozzolino conseille de faire l'éducation des sens restant au sourd-muet, éducation qui fera naître des pensées, des conceptions, et en même temps la soif d'apprendre et le besoin de s'exprimer.

Après avoir rappelé comment chez les aveugles le tact supplée la vue, il déclare qu'un des grands avantages de la méthode orale sur la méthode des signes est de nécessiter l'éducation du toucher.

Le tact intervient en effet dans l'étude de la parole puisque celle-ci se compose de ce qui s'entend : les sons ; et de ce qui se voit : les mouvements, dont on peut aussi prendre connaissance par le tact.

Le toucher viendra également en aide à la vue, dans la lecture sur les lèvres, car, de même qu'Arnold en 1880 affirmait en toute sincérité que l'œil peut saisir jusqu'aux sons les moins visibles, parce qu'ils sont en général associés à des sons plus accentués qui les rendent plus apparents, de même l'auteur croit pouvoir affirmer que le tact peut être utilement employé quand les données de la vue sont douteuses.

L'éducation du toucher, pense-t-il, est indispensable pour faire du sourd-muet un sourd parlant parfait.

Il termine en constatant que l'ouïe n'a que des relations « très légères et peu communes » avec les autres sens et que, par conséquent, elle ne peut être qu'imparfaitement suppléée par eux. — « C'est, dit il, le sens le plus isolé de tous... le plus indépendant, le plus autocrate, le sens

social par excellence, le sens qui fournit les notions les plus élevées ; les notions les plus abstraites ; celui qui mieux que tous les autres sens forme le cœur et l'esprit... »

« ... Et comme l'intelligence a les mêmes limites que le langage, ce qui est clairement démontré par l'histoire comparée de la littérature, l'intelligence du sourd-muet a pour limite le langage qu'on lui a enseigné, car sans la parole l'idée n'est qu'une simple sensation... »

« Ainsi du caractère d'isolement et d'indépendance du sens auditif, il résulte que le sourd-muet est mille fois plus malheureux que l'aveugle, car si ce dernier, dit Mantegazza, fut amputé du bras droit, au sourd fut arraché un lambeau du cœur, et j'ajouterai un lambeau de l'écorce cérébrale pensante... »

On ne peut pas, à notre avis, présenter d'une manière plus saisissante les terribles conséquences de la perte de l'ouïe.

P.

1° **Livre de lectures à l'usage des sourds-muets**, par C. PERINI.

2° **La vie de Jésus-Christ racontée aux sourds-muets**, par C. PERINI.

M. Charles PERINI, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de Milan, vient de faire paraître deux nouveaux volumes que nous sommes heureux de faire connaître à nos lecteurs.

Le premier est un livre de lecture à l'usage des sourds-muets, pendant la première et la deuxième période de leur instruction.

Le second dédié, à M. l'abbé Casanova, directeur de l'école des sourds-muets pauvres de la province de Milan, est la vie de Jésus-Christ racontée aux sourds-muets.

Le premier de ces ouvrages retiendra seul, aujourd'hui, notre attention. Il se divise en deux parties dont la première est de beaucoup la plus intéressante et la plus importante. C'est un recueil de petites descriptions, de petits récits, de leçons de choses et de connaissances usuelles. Tous ces sujets sont écrits simplement et mis à la portée des enfants auxquels ils s'adressent. Le but de l'auteur, qui fait appel au bon sens de l'élève, est de l'instruire, de l'éduquer et de l'exciter à parler en l'amenant à réfléchir et à exprimer sa pensée.

La seconde partie traite de l'homme et des trois règnes de la nature. Elle a été traduite en entier par notre collaborateur, M. Thollon, et publiée dans la *Revue internationale.*

Nous terminerons en disant que le livre de lecture de M. Perini peut être recommandé à tous ceux qui s'intéressent à l'éducation des enfants privés de l'ouïe et de la parole, et en regrettant que les écoles françaises n'aient pas beaucoup de livres aussi élémentaires que celui-ci et aussi propres à favoriser le développement de la langue et des connaissances.

A. D.

La surdité congénitale. *Contribution à l'étude du surdi-mutisme*, par le Dr HOLGER MYGIND, de Copenhague. Trad. de l'allemand par

G. Ferreri, sous-directeur et professeur à l'Institut Pendola de Sienne.

M. Ferreri ne s'est pas contenté de traduire le savant ouvrage du Dr Holger-Mygind ; il y a joint une intéressante préface ; c'est par elle que nous commencerons notre analyse.

En Italie, la mode est aux traductions des ouvrages allemands, nous dit M. Ferreri, « sans autre résultat le plus souvent que d'amener une plus grande confusion dans les termes de médecine ou de pédagogie ». M. Ferreri se défend de sacrifier à la mode ; il entend faire œuvre utile et profitable. Ceux qui liront sa traduction et sa préface n'auront aucune peine à le croire. Rappeler les médecins au culte de l'otologie, faire connaître aux instituteurs l'état actuel de la question et les résultats obtenus, tel est le double but poursuivi par le traducteur. « Le travail du Dr Mygind démontre aux premiers que les recherches, principalement les travaux anatomiques au point de vue otologique, commencèrent tard et avec des moyens insuffisants, si bien que les résultats obtenus ne sont pas encore très grands; elle enseigne aux seconds que, malgré l'insuffisance des résultats, malgré l'absence de règles certaines pour la pathologie et le diagnostic, on ne saurait encore porter un jugement décisif sur l'intervention de la science otologique dans l'éducation du sourd-muet. »

Combien de médecins arrivent aux termes de leurs études sans avoir jamais entendu dire un mot sur les affections de l'oreille, alors que, de longue date, toutes les Universités sont pourvues de chaires ophtalmologiques. Et si l'on n'arrive encore ni à connaître les causes de la surdité, ni à distinguer la surdité curable de celle qui ne l'est pas, et pour laquelle toute science est vaine, ne faut-il pas s'en prendre au peu de cas que l'on fait de l'otologie.

Bien avant la médecine, la pédagogie s'est occupée des sourds-muets; la raison en est que « chez les sourds il y aura toujours plus à éduquer qu'à soigner ». Ainsi l'ont compris le médecin Amman et ses successeurs.

De tout temps les instituteurs, loin d'exclure les médecins de l'enseignement, ont réclamé leur aide, « et lorsqu'une voix s'est élevée pour proclamer que les instituteurs italiens avaient opposé toutes sortes d'obstacles au concours du médecin dans l'examen du sourd-muet, il nous fut facile de démontrer le contraire à l'aide des faits ». Pendola conseillant au Dr Grazzi (aujourd'hui professeur à Florence) d'étudier l'otologie lui disait : « Je suis convaincu que si les médecins s'entendaient mieux à soigner les maladies de l'oreille chez les enfants, nous aurions beaucoup moins de sourds-muets. »

L'appel des instituteurs a été entendu. Aujourd'hui les principales cités du royaume d'Italie ont leurs spécialistes. Cozzolino à Naples, De Rossi à Rome, Grazzi à Florence, Longhi à Milan, Corradi à Vérone, Gradenigo à Turin, sans parler des autres, « ont fait sortir l'otologie de la confusion, des hypothèses et de l'empirisme, pour la transporter dans le domaine des faits, dans le champ de l'observation ».

Les élèves d'une institution ne sont pas tous entièrement sourds : il en est qui souffrent de maladies de l'oreille ; d'où la nécessité non seulement de les examiner à leur entrée à l'institution, mais encore de les tenir en observation, de les surveiller, afin de les soumettre à un traitement médical lorsqu'il y a quelque espoir d'améliorer leur audition. C'est ce qui a lieu dans certaines écoles, à Sienne par exemple.

« L'enseignement des sourds-muets n'est pas arrivé à la perfection : mais la meilleure méthode est connue partout. La méthode orale, disons-le franchement, ne nous a pas encore donné les résultats que nous promettaient ses derniers et plus fervents défenseurs. Aujourd'hui nous sommes convaincus qu'on avait trop promis au début, que les progrès durables sont l'œuvre du temps, mais nous sommes convaincus aussi que les résultats de l'enseignement moderne mettent la méthode orale au-dessus de toute discussion. »

Nous terminerons par une citation l'analyse de cette préface que nous regrettons de ne pouvoir traduire en entier. « En ce qui regarde la surdité congénitale, il reste encore à démontrer l'importance de certaines conditions qui peuvent la produire, afin de pouvoir prendre des mesures préventives. Quant à la surdité acquise, on doit la combattre en même temps que les maladies qui la produisent.

Si la maladie provient d'une affection cérébrale, on doit renoncer à tout espoir de guérison. Dans certaines maladies infectieuses : le médecin s'estime heureux d'avoir sauvé le malade d'une terminaison fatale, sans le préserver des conséquences. Prenons par exemple l'épidémie de méningite cérébro-spinale qui sévit de février à mai 1882 dans la province de Foggia. Dans la seule commune de San-Severo il y eut 360 malades, dont 141 moururent. Parmi les enfants de un à six ans qui échappèrent à la mort, seize (six garçons et dix filles) restèrent sourds et partant muets. Quelques-uns demeurèrent aveugles, d'autres furent atteints dans leurs facultés intellectuelles.

En pareil cas, il ne reste plus qu'à pourvoir à l'éducation de pauvres sourds-muets. C'est ce que comprirent le Conseil municipal et le maire de San-Severo, auxquels il convient de rendre hommage, pour avoir dès 1885 ouvert une école mixte pour les sourds-muets. »

Le Dr Mygind nous dit, dans son introduction, ce qu'il entend par *surdité congénitale*. « Bien que les maladies du fœtus évoluent généralement avant la naissance, il peut arriver que certaines altérations existant dans la vie intra-utérine continuent à se développer dans les premiers temps qui suivent la naissance, de telle sorte qu'un enfant né avec une audition imparfaite devient sourd un peu plus tard. De tels cas sont difficiles à distinguer de la véritable surdité congénitale. »

Faut-il donc renoncer à distinguer la surdité qui remonte à la vie intra-utérine de celle qui s'est produite pendant la première enfance ? Non. Dans la plupart des cas où l'on a des renseignements suffisants, cette distinction est possible. Ajoutons qu'elle est d'un grand intérêt tant au point de vue scientifique qu'au point de vue pratique.

La surdité survenue dans le premier âge, provenant le plus souvent de maladies épidémiques, sa fréquence peut être diminuée par les mesures d'hygiène et les soins locaux avec lesquels on combat les maladies épidémiques. La surdité congénitale, au contraire, a pour résultat des facteurs qui peuvent produire dans certaines unions conjugales des conséquences inéluctables qui causeront le tourment de l'individu affligé et la chose devient importante pour l'humanité tout entière. Il est donc d'un grand intérêt de rechercher les causes qui amènent de si tristes conséquences et le remède qui peut, dans la limite du possible, s'opposer par des mesures préventives à l'expansion du surdimutisme.

On trouve dans cet ouvrage les observations de 54 sourds de naissance, choisis parmi 210 sujets qui, nés sourds ou devenus tels dans le premier âge, se sont présentés dans le cours des 20 dernières années à la clinique des maladies de l'oreille de Copenhague et furent examinés dès l'âge le plus tendre, alors qu'on pouvait avoir des renseignements minutieux et précis.

Il résulte de l'ensemble des observations que la surdité acquise passée la naissance existait chez 125 sujets sur 210. Pour 31 sujets il y avait doute; leurs observations n'ont pas été utilisées. Les 54 autres étaient nés sourds : ce sont leurs observations qui constituent la base de ce travail.

Ici nous entrons dans la partie purement médicale du livre, aussi abrègerons-nous notre analyse, sauf pour le premier chapitre qui traite des *causes de la surdité congénitale* et de sa fréquence : la question nous touche de près. Dans les vieilles statistiques, les surdités congéniales sont plus nombreuses que les autres: dans les nouvelles statistiques c'est le contraire. Les proportions admises par les divers statisticiens varient de 50 à 25 0/0.

Ce dernier chiffre est celui auquel se rallie le Dr Mygind puisque, sur les 210 malades de la clinique du Dr Meyer, il n'a gardé que 54 observations. Il convient toutefois de remarquer que parmi les 31 douteux pouvaient se trouver quelques sourds de naissance.

Le Dr Hartmann a trouvé 7,77 sourds pour 10,000 habitants. Des recherches faites ensuite pour trouver la proportion entre la surdité congénitale et la surdité acquise, il résulte que la surdité congénitale est un état pathologique relativement plus rare et qui arrive à peine, dans sa plus grande fréquence, à 4 sur 10,000 habitants. Les sourds-muets sont un peu plus nombreux que les sourdes-muettes, surtout si on considère les surdités acquises.

La question si importante de l'*hérédité de la surdité congénitale* est ici longuement traitée. — L'auteur croit à l'influence néfaste de l'hérédité.

Parmi les cinquante-quatre sourds de naissance examinés, vingt-neuf, c'est-à-dire plus de la moitié avaient un ou plusieurs parents atteints de troubles de l'audition. Vingt, c'est-à-dire plus d'un tiers, avaient un ou plusieurs parents affectés de surdité congénitale ou acquise dans la première enfance. Si l'on songe que la surdité est relativement rare en Danemarck (6 sur 10,000 h.), ces chiffres paraîtront plus significatifs encore. Parmi les pères et mères des cinquatre-quatre sujets, 7 0/0 étaient durs d'oreille. Deux avaient des pères et mères qui étaient tous deux durs d'oreilles. Sur ce point les recherches du Dr Mygind donnent des proportions plus fortes que celles présentées jusqu'ici par les statistiques.

Il est vrai que Trœltsch admet que le tiers des individus de trente à cinquante ans ont au moins une oreille dure.

Toutefois l'hérédité ne se manifeste pas toujours directement ; et les surdités congénitales ne sont pas excessivement fréquentes chez les enfants des sourds de naissance. Kramer a pu affirmer en 1836 que jamais des parents sourds-muets n'engendraient de sourds-muets.

Les recherches ultérieures ont donné un démenti à cette affirmation. Mygge trouve en moyenne un sourd-muet pour onze ou douze mariages entre sourds-muets ou entre entendants et sourds-muets. L'influence héré-

ditaire du surdimutisme se manifeste-t-elle davantage chez la descendance mâle ou chez la descendance femelle? La question n'est pas encore tranchée.

« Conclusion: Dans la parenté des sourds de naissance on rencontre des cas relativement fréquents de surdité congénitale ou acquise dès le premier âge : ces cas se présentent rarement dans la ligne ascendante directe ; ils se manifestent le plus souvent dans les lignes collatérales, avec plus de fréquence chez les frères des sourds de naissance. »

Dix-sept des sujets examinés avaient des frères ou des sœurs sourds-muets comme eux. Ces dix-sept sourds provenaient de treize mariages, qui avaient eu soixante-trois enfants, parmi lesquels vingt-sept seulement, c'est-à-dire à peine la moitié, jouissaient d'une audition normale.

L'influence de l'hérédité est d'autant plus incontestable que ces familles appartenaient à diverses positions sociales et vivaient dans de bonnes conditions sociales économiques et hygiéniques.

« La disposition héréditaire aux maladies de l'oreille, assure Politzer, est un facteur de la plus haute importance. L'hérédité se manifeste ou dans la descendance immédiate, ou plus fréquemment encore dans la deuxième génération. » « L'exposé qui précède, dit le Dr Mygind, nous autorise à affirmer que les hypothèses faites jusqu'ici sur l'hérédité des maladies de l'oreille sont au-dessous de la vérité ; mais elles prouvent que les conditions héréditaires sont fort compliquées. » Un point reste acquis : c'est la part importante qui revient à l'hérédité dans la surdité congénitale.

L'auteur s'occupe ensuite des *mariages entre consanguins.*

« La probabilité d'avoir des enfants affligés de quelque défaut de l'audition est à peine de deux à quatre fois plus grande dans les mariages entre consanguins que dans les autres. » Telle est la conclusion du Dr Mygge dans sa critique des nombreux travaux de Ménière, Puybonnieux, Rilliet, Landes, Bourgeois, Berniss, Howe, Devay, Boudin, Dally, Perrier, Huth, Mitchell, G. Darwin.

M. le Dr Mygind pense que si on ne considère que les sourds de naissance, la proportion serait beaucoup plus grande. Parmi ses 210 sujets, nés sourds ou devenus tels dans le premier âge, 19 ou 9 0/0 étaient issus de mariages contractés entre oncle et nièce, tante et neveu, cousins et fils de cousins. L'auteur, il est vrai, fait remarquer que les mariages entre consanguins sont très fréquents en Danemarck L'influence de la consanguinité apparaît principalement chez les sourds de naissance.

Après avoir démontré l'influence de l'hérédité et de la consanguinité, l'auteur mentionne parmi les causes probables de la surdité congénitale, les *maladies* et *autres influences fâcheuses sur les parents.* Pour 3 des 4 sourds examinés, les mères, durant la grossesse, furent soumises à des influences qu'on peut supposer capables d'avoir amené la surdité de l'enfant.

L'une fut vivement impressionnée par la vue d'une enfant idiote, l'autre fut effrayée par le spectacle d'un incendie, la troisième fit une chute.

Il convient de joindre à ces cas ceux où l'enfant lui-même aurait été soumis à de fâcheuses influences en naissant. L'un des sujets avait subi en naissant la pression mécanique du forceps, si bien que, d'après la déclaration de sa mère, sa tête avait conservé pendant quelque temps une forme spé-

ciale. Enfin le cordon ombilical peut pendant la parturition s'enrouler autour de la tête et des oreilles.

La plupart des sujets examinés appartenant à des familles aisées, le Dr Mygind n'a rien à dire des mauvaises *conditions hygiéniques* et *économiques*, il ne s'étend pas davantage sur les *conditions* de *pays* ou de *climat*.

La seconde partie de l'ouvrage est consacrée à l'*anatomie pathologique*. La troisième à la *surdité* et aux *autres symptômes qui accompagnent la surdité congénitale*. Parmi les 54 sourds de naissance examinés, 4 (7 0/0) avaient assez d'oreille pour reconnaître les voyelles criées à leur oreille, 3 entendaient le diapazon, 5 la cloche ou le sifflet.

Le *diagnostic* de la surdité congénitale est difficile dans bien des cas; parfois il est entouré de difficultés insurmontables. Des enfants nés sourds, peuvent émettre des sons qui ressemblent à des mots comme pa-pa, bo-bo, ba-ba ; ils peuvent imiter le cri des animaux domestiques. Ces faits, en général peu connus, ont maintes fois induit les parents en erreur.

Si l'enfant né sourd reproduit le cri des animaux domestiques, cela provient sans doute de ce que ces cris sont formés de sons simples, faciles à imiter, lorsque l'enfant observe la bouche qui les émet; on peut penser également que les vibrations de l'air ébranlé par ces cris sont perçues par le sens tactile, plus développé chez les sourds-muets. Ces explications n'ont rien que de très vraisemblable.

En ce qui regarde le *pronostic* de la surdité congénitale, les conclusions du Dr Mygind sont relativement consolantes ; elles laissent du moins aux parents l'espérance.

Le Dr Mygind ne pense pas qu'un enfant né sourd devra être condamné sans appel ; il cite un cas de guérison, chez un enfant qui, au début, ne donnait aucun signe de d'audition.

Curtis prétend qu'il aurait diminué la population des institutions de sourds-muets, s'il lui eût été permis de les soigner. Kramer déclare incurable toute surdité, qu'elle soit congénitale ou acquise. Politzer qui fait autorité en matière d'otologie, écrit dans son *Manuel :* « D'après mon expérience, le pronostic est plus favorable dans le surdimutisme congénital que dans la surdité acquise. Dans bien des cas, après avoir constaté la surdité totale durant la première enfance, j'ai pu obtenir un développement de l'audition suffisant pour entendre la parole à la distance de 30 à 150 centimètres. Dans la plupart de ces cas, l'amélioration ne se produit que pour une oreille, l'autre restant complètement sourde. Dans un seul cas j'ai obtenu une guérison complète. » Enfin, il reste aux sourds de naissance une consolation: c'est l'enseignement oral.

L'auteur dit ensuite quelques mots du traitement de la surdité congénitale et termine son livre par des tableaux se rapportant aux observations de ses 54 quatre sujets et par un index bibliographique.

Marius Dupont.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdam.

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten*.

Weisweiler, directeur de l'Institut de Cologne.

// REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

SEPTIÈME ANNÉE

N° 3. — JUIN 1891

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A **M. G. CARRÉ, Éditeur**, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS

Tome VII. — N° 3. Juin 1891.

THOMAS PENDOLA [1]

Au moment même où Assarotti, né à Gênes, cherchait une méthode pour instruire les sourds-muets, *Thomas Pendola*, que la Providence destinait à faire tant de bien à ces infortunés, voyait le jour dans cette même ville (23 juin 1800). Plus tard, ayant achevé sa rhétorique et se sentant attiré par le génie du pieux Assarotti, Pendola entra dans la Congrégation des Écoles Pies, où il paracheva ses études sous la direction d'Inghirami. Dans la suite, Pendola devint professeur de mathématiques et de philosophie au collège *Tolomei*, qui, grâce à sa renommée justement acquise, recevait alors les jeunes gens de la première noblesse d'Italie et de l'Étranger. Dès le début ses leçons eurent un très vif succès, et le grand-duc Léopold II lui confia la chaire de Logique et de Métaphysique à l'Université de Sienne.

A cette époque, écrit le savant Mauro Ricci, la philosophie était dans une triste situation en Italie. Réduite par les Italiens eux-mêmes à la condition de servante très humble des étrangers, cette science enseignait les plus absurdes et les plus étranges subtilités du sensible.

Pendola, qui s'était nourri dès sa jeunesse des vérités du christianisme et en goûtait toute la beauté, ne pouvait être satisfait par ce matérialisme venu d'au-delà les monts.

C'est pourquoi il s'adonna à l'étude des œuvres de Falletti, de Cousin, de Gioberti et de Rosmini. La dialectique de ce dernier l'attira au point qu'il devint un de ses principaux admirateurs et disciples. En effet, dans tous les écrits philo-

(1) Cet article a été écrit pour le *Dizionario Pedagogico* qui se publie à Milan; et l'auteur nous en envoie la primeur, en français, pour les lecteurs de la *Revue Internationale.*

sophiques et pédagogiques de Pendola on retrouve, magnifiquement développées, les idées du célèbre philosophe.

A la charge de directeur du collège Tolomei, il joignit celle de doyen de l'Université de Sienne. Mais il voulait être vraiment père et il choisit pour ses enfants de malheureux sourds-muets. Il apprit du célèbre Assarotti l'art de les régénérer, et en recueillit six. Les ayant instruits, il fonda pour tous les sourds-muets de la Toscane l'institution, qui à sa mort était (ainsi que le proclame Tarchi) le mieux ordonné, le plus correct, le plus complet de tous les établissements de bienfaisance dont l'Italie s'honore.

Lorsqu'en 1828 Pendola entreprit d'éduquer les sourds-muets, leurs maîtres, en petit nombre, vivaient éloignés les uns des autres et se livraient séparément à des essais secrets, je dirais presque jaloux. Leur méthode d'enseignement était si éclectique, si complexe qu'elle donnait à penser que la meilleure consistait à n'en point avoir (1). Après avoir fait son profit de toutes les œuvres des maîtres les plus distingués, Pendola publia son *Cours d'enseignement pratique pour le sourd-muet.*

Cet ouvrage fut favorablement accueilli et suivi par tous les professeurs des écoles italiennes. Un si heureux succès augmenta encore le zèle de l'auteur. Il publia d'autres ouvrages très précieux. En même temps, poussé par l'amour qu'il portait à sa patrie, il faisait connaître aux étrangers les efforts ingénieux de ceux qui l'avaient précédé dans cette œuvre. C'est ainsi qu'il tira de l'obscurité beaucoup de noms que la modestie avait tenus cachés jusque-là.

Toutefois il reconnaissait qu'en Italie il restait encore fort à faire en faveur des malheureux sourds-muets. Pendola s'adressa à leurs instituteurs et leur dit : « Les sciences philosophiques, jointes à une expérience patiente, peuvent éclairer d'un magnifique rayon le progrès d'un art qui ne compte pas encore de longues années d'existence. Nous devons imiter le physicien qui, dans ses investigations sur la nature, ne né-

(1) Tarra, *Discours.*

glige rien et tire un sujet de grave méditation des plus petits, des plus fugitifs phénomènes, aussi bien que des grands faits du monde sensible. La différence de caractère, de pays, d'éducation, de tempérament, les circonstances dans lesquelles s'est trouvé un sourd-muet peuvent donner lieu à une foule d'observations ; au lieu de les négliger, enregistrez-les fidèlement chaque jour, pour en faire des comparaisons, pour en tirer des jugements, pour en déduire des règles. Les moindres particularités donnent à la science le moyen de s'étendre ; le grand nombre des découvertes modernes en est la preuve évidente. » « Dieu — ajoutait-il — nous a appelés à la plus sainte des missions que l'homme puisse remplir sur cette terre. Il nous a invités à être, pour ainsi dire, ses collaborateurs dans le grand œuvre de la création ; il nous a envoyés comme ministres de la civilisation auprès de créatures presque sauvages. » Pendola faisait des vœux pour que chaque maître rendît publiques ses découvertes, fruits de son expérience, et concluait qu'une revue périodique pourrait seule réaliser son désir.

Vers 1882, à Sienne, il en parla à Tarra, à M. l'abbé Anfossi de Turin, et le journal parut, dirigé par Pendola. « Jusqu'à la mort de son fondateur ce journal eut une existence vigoureuse et féconde, ainsi que le déclare M. Victor Banchi, successeur de Pendola, et sa renommée s'étendit bien au-delà de sa patrie. Il développa les thèmes les plus variés, et, parmi les sujets traités, beaucoup étaient de première importance. Il laissa le champ libre à de hautes intelligences pour faire connaître comment on pouvait apprendre et propager l'art d'instruire le sourd-muet. De cet art on fit une branche spéciale de la pédagogie universelle, ayant ses principes, ses critériums, ses règles de conduite à l'égal de toute autre discipline didactique. Il ouvrit ensuite une discussion sur tout argument qui, de près ou de loin, touchait à la nature exceptionnelle du sujet. Il appela les hommes de science au secours des maîtres. Il émit l'idée d'un congrès entre les instituteurs de sourds-muets italiens et la première parmi les villes de notre péninsule, Sienne eut la gloire et

l'honneur d'en réunir un dans ses antiques murs. Pendola poursuivit, avec une vigueur et une science égales à la grandeur de l'entreprise, la propagation de la méthode orale dans nos écoles. » Par cette méthode, la parole est donnée à tous les sourds-muets et, par là même, ils sont amenés à penser, à sentir, à s'exprimer comme le commun des hommes. Bien que cette méthode ne fût point celle que Pendola avait employée depuis quarante ans, il l'accepta, la propagea énergiquement, parce qu'il reconnut que c'était la plus capable de racheter civilement et moralement les infortunés sourds-muets.

A quatre-vingt-un ans, Pendola publiait encore le *Cours de leçons de pédagogie spéciale à l'usage des maîtres voués à l'enseignement oral des sourds-muets*. Ces leçons témoignent d'un esprit profondément philosophique et d'une connaissance parfaite des moyens nécessaires pour éclairer l'intelligence des sourds-muets ; elles sont et resteront un guide sûr pour ceux qui voudraient se consacrer à l'éducation de ces malheureux.

Par l'étude de ces leçons en effet on reconnaît que les sourds-muets possèdent une intelligence semblable à celle des autres hommes, et on arrive à se former une idée claire des moyens de communication dont on peut user avec eux pour les instruire ; on voit comment on doit se servir de l'organe vocal pour les amener à associer la parole aux idées et à exprimer les idées par la parole articulée ; la parole, ce merveilleux agent de communication, cet instrument si puissant pour établir l'harmonie et l'accord entre les intelligences, et par conséquent le seul lien capable de faire vivre les hommes en société. « Le langage articulé, dit-il, ne saurait introduire dans l'esprit une idée si elle n'y existe pas déjà. L'idée est dans l'esprit, soit à *l'état virtuel*, dans l'idée universelle préexistante qui a la faculté de la rendre actuelle, soit à *l'état actuel*, comme sont les idées particulières et les idées abstraites déjà formées. De plus, l'idée dans l'esprit n'est jamais séparée de la parole, du *verbe intérieur*, acte par lequel l'esprit s'affirme à lui-même l'existence d'une

chose, par lequel *l'idée* est à la *parole* comme la puissance est à l'acte. Or, le langage est d'abord un stimulant qui nous fait penser l'idée; l'idée une fois pensée, le langage devient le véhicule de son expression. De cette façon les âmes s'harmonisent, s'accordent dans l'intuition de la même vérité et dans la perception et la jouissance du même bien. Voilà pourquoi, conclut-il, c'est à la parole de favoriser les progrès de la société humaine, de la conduire à sa véritable fin. »

Les principes qui régissent l'enseignement de la parole articulée étant connus, on est amené à étudier par quelle méthode il convient de donner l'enseignement de la langue au sourd-muet, comment son cœur peut être formé par la culture des facultés morales et quels soins physiques il convient d'employer ; car si l'éducation physique est nécessaire à la jeunesse de n'importe quelle condition sociale, à plus forte raison doit-elle être procurée au sourd-muet dont la constitution est moins saine que celle des autres hommes.

Après avoir développé ces arguments, l'illustre directeur de Sienne termine son ouvrage en démontrant que l'instruction religieuse est le complément nécessaire de l'éducation du sourd-muet.

Cet être qui a reçu en partage tous les dons départis par la Providence à la créature raisonnable, qui est doué de toute la capacité et de toute la dignité de l'homme, l'éducateur doit le considérer comme un dépôt sacré confié à ses soins paternels, et commencer dès le premier jour de sa mission à développer dans son intelligence l'idée de Dieu; puis peu à peu il doit faire pénétrer dans sa conscience les vérités religieuses, se servir de ces vérités pour entretenir chez son élève la piété, les habitudes de travail et de moralité. Par ce moyen, la parole prendra vie sur les lèvres de ce malheureux, et l'instituteur pourra s'enorgueillir à juste titre d'avoir donné au sourd-muet une éducation physique, intellectuelle, disciplinaire et religieuse, et de l'avoir rendu à la famille, à la religion, à la patrie.

Cette pensée fut, on peut le dire, la dernière que Pendola manifesta aux instituteurs des sourds-muets. Après avoir eu

la douleur de voir descendre dans la tombe son illustre confrère, Henri Marchio, l'inventeur du spiromètre, Pendola mourait bientôt, dit Tarchi, à un âge avancé, pauvre, aimé et vénéré des grands et du peuple. Il aurait pu sans orgueil s'écrier à son lit de mort : *J'ai bien employé ma vie.*

C. PERINI.

LA TRADUCTION FRANÇAISE DE PAUL BONET

Dès le mois de mars 1889, la *Revue internationale* commençait la publication de la traduction française de Paul Bonet, entreprise par nos excellents collègues E. Bassouls et A. Boyer. L'ouvrage complet forme un beau volume qui vient de paraître (1).

« Lorsque, à près de trois siècles de distance, un livre est ainsi reproduit en quatre langues, on peut, sans crainte de se tromper, affirmer que ce livre a une réelle valeur. » Ainsi s'exprime M. le Censeur de l'Institution nationale de Paris dans la remarquable préface qui précède le livre de Paul Bonet.

« A l'Espagne, ma patrie, à l'Aragon qui m'a vu naître (2), je fais hommage de cette œuvre, » écrit Paul Bonet, comme si le secrétaire du connétable de Castille avait conscience qu'il faisait à son pays un immortel cadeau, comme s'il avait eu le pressentiment que les lignes qu'il venait de tracer étaient de celles qui ne périssent point et vont de siècle en siècle

(1) En vente chez les traducteurs, 22, rue Berthollet, Paris. Prix : 3 fr. 25, envoi franco.

(2) Né dans la petite ville de Jaca, *vers la fin* du XVIe siècle, Paul Bonet mourut, *dit-on*, en 1629.

grossir ce patrimoine de l'esprit humain que la postérité s'honore de transmettre aux générations futures.

Qu'était-ce donc que Paul Bonet? On l'ignore : un soldat, disent ceux-ci, un prêtre, disent ceux-là; ni l'un ni l'autre sans doute. Ouvrez un dictionnaire historique, peut-être n'y trouverez-vous pas son nom. Qu'importe, ce que nous en savons nous suffit. Paul Bonet fut un savant, un *clerc*, qui avait fait sienne cette belle devise des instituteurs de sourds-muets de tous les pays et de tous les âges: SCIENCE et CHARITÉ.

Et je m'imagine sans peine les émotions qui ont dû assaillir les traducteurs, tandis qu'ils étudiaient page par page, qu'ils traduisaient phrase par phrase cet exemplaire historique de Paul Bonet que notre bibliothèque tient de l'abbé de l'Epée lui-même, et dont la main du père des sourds-muets a sans doute tourné les feuillets. Vous aussi, mes chers amis, vous avez fait œuvre durable en reproduisant le premier en date et l'un des plus beaux chefs-d'œuvre de notre enseignement.

Qui sait si vous n'avez point sauvé votre nom de l'oubli en l'associant à celui de l'illustre Espagnol? Qui donc aujourd'hui se souviendrait de Bauvais de Préau, s'il n'eût été le traducteur d'Amman?

Il n'est pas besoin de dire que l'œuvre de Bonet a sa place marquée à côté de celles d'Amman et de de l'Epée, dans la bibliothèque de quiconque s'intéresse à l'enseignement des sourds-muets. Parlons plutôt de sa méthode.

Si l'on en juge par l'importance qu'il attache à la dactylologie, il y a lieu de croire qu'il fit jouer à l'alphabet manuel le rôle que son prédécesseur (son maître peut-être), Pierre Ponce, attribuait à l'écriture. Sous ce rapport, il fut vraiment le précurseur de Péreire. Notons en passant que nulle part Bonet ne se donne pour l'inventeur de la dactylologie. Cette erreur ne s'accrédita que beaucoup plus tard et fut propagée par quelques historiographes mal renseignés, sur la foi de l'abbé de l'Epée lui-même.

Un autre point de sa méthode est sujet à controverse. Paul Bonet a-t-il fait intervenir la lecture sur les lèvres dans son enseignement ?

En se reportant à son ouvrage un lecteur superficiel serait tenté de répondre *non ;* si l'on songe au contraire à son élève (1), le fameux frère dn connétable dont parle Digby, on est bien forcé de répondre *oui.* Tout en signalant les difficultés de la lecture sur les lèvres, tout en refusant de la considérer comme une branche nécessaire de l'enseignement, tout en regrettant de ne pouvoir formuler encore *des règles assez sûres* pour cette étude, Bonet, avec cette modestie qui sied aux hommes de haute valeur, rapporte aux élèves eux-mêmes, aux sourds-muets, à leur intelligence, à leurs efforts, à leur attention, tout le mérite des résultats obtenus dans le domaine de la lecture sur les lèvres.

Je ne referai point, après Degérando, l'analyse d'un ouvrage que nos lecteurs connaissent déjà. La partie du livre spécialement consacrée à l'art d'enseigner la parole aux muets, abstraction faite de la partie grammaticale, est un pur chef-d'œuvre. Relisez attentivement les trois derniers chapitres, ceux dont Degérando dit « qu'ils offrent un véritable intérêt et des vues philosophiques dignes d'attention, des vues *trop négligées aujourd'hui même de quelques instituteurs* » vous trouverez des pages qui ont cette éternelle jeunesse que le génie seul imprime à ses œuvres. Il n'y a rien à reprendre aux conseils qu'il donne pour l'emploi des oppositions, des contrastes, des comparaisons, pour l'enseignement des *trois temps,* des premiers nombres. Et qu'il serait facile de tirer de ces vieilles pages une leçon de méthode toute neuve !

Il y a, pages 81 et 82, une étude sur les procédés à employer pour enseigner les idées abstraites, que l'on dirait écrite d'hier.

Les principes justes abondent également dans la partie du livre qui constitue ce que nous appellerions aujourd'hui un *traité d'articulation.* « L'âge de six à huit ans est le plus favorable pour commencer l'instruction du sourd-muet... » « Si l'on n'arrive pas après trois ou quatre tentatives à faire émettre le son que l'on désire, on ne doit pas insister ; on y

(1) Louis de Vélasco, marquis de Fresne, mort en 1664, dont Ramirez de Carrion continua l'instruction après la mort de P. Bonet.

reviendra plus tard, dans un moment plus favorable. » « On ne-devra pas s'étonner non plus, si l'on a quelque peine pour arriver, car le but est très difficile à atteindre. Cependant avec de la patience jointe aux procédés que nous indiquons, on en viendra à bout. »

Bien avant Port-Royal, P. Bonet condamne la méthode d'épellation, une méthode qui avait la vie dure, car elle existe encore. « Chaque lettre, dit-il, a pour nom le son qu'elle représente. » Partant de là, il affirme qu'en huit ou dix jours un enfant ordinaire peut apprendre à lire : « La facilité avec laquelle notre sourd apprend à lire provient de ce qu'il appelle simplement les lettres par leur nom. »

Dans un rapport adressé à la Conférence des professeurs de l'Institution nationale de Paris, M. le professeur Laurent apprécie en ces termes l'œuvre de Paul Bonet : « Par les aperçus ingénieux qu'il contient dans ses deux premières parties, le livre de Bonet, bien que très ancien, n'en reste pas moins un guide précieux et utile à consulter pour tous ceux qui s'occupent de l'enseignement des sourds-muets. Sa lecture laisse dans l'esprit une impression toute particulière : on se demande, en effet, après l'avoir parcouru, comment les anciens errements ont pu subsister si longtemps en présence de principes aussi nettement formulés. »

Est-ce à dire que l'œuvre de P. Bonet soit parfaite, qu'elle n'ait point de taches, et qu'un critique sévère n'y trouverait rien à reprendre. Loin de là : le livre se ressent de l'époque où il vit le jour.

A côté de passages qui témoignent d'une érudition profonde, d'une ingéniosité merveilleuse, on trouve des erreurs d'une naïveté charmante, naïves comme les croyances des vieux âges. C'est ainsi que Paul Bonet se met en frais d'imagination pour arriver à se persuader et à nous convaincre que la structure même de chaque lettre écrite rappelle la position des organes vocaux au moment où ils émettent le son représenté par cette lettre. C'était, à l'époque, une croyance assez répandue. Van Helmont, fils d'un médecin célèbre, alchimiste vagabond, instituteur aussi à ses heures, ne prouvait-il pas,

en ce temps-là, que l'hébreu est la langue naturelle du genre humain ; que la lettre hébraïque rappelle la forme des organes vocaux pendant l'émission du son ; il le démontrait au moyen de planches et il ajoutait que la position des organes est si fidèlement reproduite par ces lettres qu'il suffirait à un sourd-muet de les voir pour les articuler du premier coup.

En parlant du livre de Bonet, j'ai prononcé le mot chef-d'œuvre, car je suis tout à fait de l'avis de ce brave frère Michel Beltran (1), non pas lorsqu'il assure que « les sourds-muets pourront désormais devenir des Démosthènes par l'éloquence », mais lorsqu'il déclare que ce livre est « un titre de gloire pour l'Espagne ». L'instituteur espagnol honora son pays, comme Amman honora le sien.

MM. Bassouls et Boyer ont droit à notre reconnaissance, pour avoir vulgarisé une œuvre d'un si puissant attrait, et que notre génération ne connaissait plus guère que par l'analyse laissée par Degérando ; ils méritent nos félicitations pour avoir si complètement, si fidèlement rendu, dans notre claire langue française, le langage parfois un peu diffus du vieil auteur, et ce n'était point tâche facile.

Tous les instituteurs s'associeront donc aux éloges que M. le Censeur de l'Institution nationale décerne à nos deux collègues pour avoir fait revivre, en son éternelle fraîcheur, l'œuvre du maître ; et le public, par l'accueil réservé à leur ouvrage, se chargera de leur prouver à quel point ils ont fait œuvre utile et bien mérité de notre enseignement.

Marius Dupont.

(1) Traduction française, page XVI.

L'OUÏE INTÉRIEURE & L'OUÏE CÉRÉBRALE

Dans la *Revue française* de janvier 1889, M. C. Renz cite un extrait d'un travail du sourd-muet allemand Guillaume Teuscher, sur l'ouïe intérieure.

Comme M. Guillaume Teuscher, je crois que beaucoup de sourds-muets peuvent « avoir le droit de dire qu'ils entendent ».

Et selon moi, ils entendent de trois manières :

Beaucoup, par le peu de sensation auditive qui leur reste ;

Presque tous, par l'ouïe intérieure ;

Quelques-uns, par l'ouïe cérébrale.

Il n'est pas nécessaire de s'étendre longuement sur la première catégorie. On s'en est beaucoup occupé ces derniers temps. L'auriculation rendra plus incomplète encore la surdité inachevée des personnes qui rentrent dans cette section.

Je dirai seulement quelques mots d'un penchant qui se rencontre chez nombre de muets demi-sourds.

Ce penchant, contre lequel rien ne saurait réagir, persiste même après la sortie de l'école. Je veux parler du plaisir surprenant qu'ils prennent à entendre de fortes sonorités de cuivre, de formidables tambourinages de peaux-d'âne, tous les tintamarres de tous les pandémoniums musicaux, même de ceux qui écorchent l'ouïe des dilettanti.

Ces demi-sourds seront très certainement inaptes à comprendre la signification, la beauté d'une symphonie quelconque, mais ils éprouveront une indéfinissable jouissance si ladite symphonie est orchestrée à grands coups de grosse caisse, de cymbales, et surtout si elle dégénère en charivari.

Je n'invente rien. Dans les écoles où le tambour est en usage, les maîtres pourront remarquer, pendant les récréations, la fréquence de dianes et de rappels battus par certains élèves au milieu d'attroupements nombreux.



L'audition en soi-même, sans le secours de l'ouïe physique, des sons que l'on produit ou que les autres produisent, telle est la propriété de ce que l'on *doit appeler* l'ouïe intérieure.

Où siège l'ouïe intérieure? Un peu partout dans l'ossature humaine, principalement sur les parois crâniennes et thoraciques. Mais il est certain que son meilleur agent de communication est le toucher. Tel est d'ailleurs l'avis de Puybonnieux, de MM. Arnold (1) et Marius Dupont.

Les sourds parlants se sentent très bien parler. Et si cette faculté qu'ils ont de se sentir parler était éduquée, dirigée, il est indubitable qu'ils parviendraient à parler plus posément, à conduire leur voix sur un timbre ni trop criard ni trop faible.

Malheureusement, ce sentiment n'est nullement nuancé. Il est toujours identique. Ils sentent qu'ils parlent, que ce soit haut ou bas. Mais ils ne s'aperçoivent pas ou que leur voix assourdit ou qu'elle reste inentendue.

Et puisqu'ils se sentent parler, il n'est pas étonnant qu'ils sentent les bruits qu'ils produisent eux-mêmes. Il y en a qui prennent plaisir à faire de la musique intérieure. Ils effectuent des nasillements, des mugissements, des grognements, des gloussements, des braiements, des coincoinements, tous les cris d'animaux qu'ils modulent, qu'ils prolongent au gré de leur fantaisie. Cela tape sur l'oreille des voisins ; mais ça leur cause, à eux, une jouissance inexprimable. D'autres se contentent de prononcer, lentement ou rapidement, des successions d'onomatopées, telles que : « Plan, plan, plan, ran, ran, tan plan, ran tan plan, plan, ran » ; « ta ta ta ra ta, ra ta ta, ra ta ta, ta ta ta ra ta ra ta ta » ; « boum, boum, boum,

(1) « La vue ne sait rien du son comme tel ; le tact est le sens qui met le sourd en rapport avec le son. » Consulter, pour plus d'éclaircissements le consciencieux travail de M. M. Dupont, *Du toucher*.

dzi boum cil, cil, cil »; « pan pan, tan pan, pan pan pan »; « zit, zit, zit, ziiiiiit » ; « broum, broum, brrrrroum. »

J'en passe et des plus drôles.

Dans ces derniers temps, j'ai même remarqué un jeune statuaire sourd-muet qui, en dodelinant de la tête, fredonnait des airs du *Moulin-Rouge*, d'une manière qui comblait de joie une jeune personne de mon intimité. Comme on lui demandait pourquoi il aimait tant faire cela, il gesticula : « Délicieux pour mon oreille ! »

C'est l'ouïe intérieure qui perçoit l'agitation des ondes sonores lorsque l'on met la main, le pied, la tête, le dos, la poitrine, sur un corps bon conducteur des sons. Puisque beaucoup de sourds-muets ont cette perception, c'est là une nouvelle preuve qu'ils possèdent l'ouïe intérieure. Et, afin d'éprouver une petite sensation de musique, barbare fût-elle, ils s'amusent volontiers à taper des pieds et des poings, en cadence, sur un corps ou dur, ou ligneux, ou métallique, mais vibratoire. D'autres préfèrent appuyer la main, ou s'adosser aux parois d'un piano, d'une harpe, d'un orgue, se placer contre une cloison derrière laquelle on fait de la musique de salon ; ou encore se tenir longtemps debout sur le parquet d'une pièce au-dessous de laquelle s'effectue un grand bruit, comme par exemple des roulements de machine.

C'est ce que corrobore l'expérience de M. Marius Dupont : « Ceux qui ont vécu au milieu de nos élèves savent qu'un de leurs jeux favoris consiste à frapper comme des sourds, c'est le cas de dire, soit contre une porte, soit sur quelque plaque de métal. Nous en avons vu et des plus sourds qui paraissaient prendre le plus vif plaisir à jouer d'une guitare à bouche pendant des heures entières. Enfin, à Sienne, nous avons été mis en rapport avec un jeune sourd qui était parvenu à jouer fort convenablement du piano, et assurait qu'il sentait les fausses notes quand il lui arrivait d'en faire, à la différence de la sensation produite sur lui par les vibrations de l'instrument (1). »

(1) *Du toucher, in Communications, faites au Congrès de Paris* (1883).

J'ai connu moi-même une demoiselle sourde-muette qui se délectait à tapoter les touches d'ivoire. Elle le faisait d'une façon si étourdissante qu'on la priait quelquefois de recommencer. A la soirée donnée par le Premier Congrès International des sourds-muets, chez Lemardelay, n'a-t-on pas vu quelques membres américains s'emparer du piano et accompagner la danse de quelques-uns d'entre eux. On sait que les bals sont fort en honneur parmi nos frères silencieux des États-Unis.

De tout cela il faut bien conclure que les sourds-muets ont le sentiment de la musique, pourvu qu'elle parvienne à un certain degré d'acuité, une musique sauvage, à mettre en fuite les chiens, mais enfin de la musique, puisque musique signifie emploi des sons de la gamme pour la satisfaction de l'ouïe de l'homme.

Si on voulait étudier, moins superficiellement que je l'ai fait, l'ouïe intérieure, et tenir compte de cette disposition des sourds-muets, on pourrait inventer un appareil musical à leur usage, qui les consolerait de la privation de l'ouïe physique. Qu'on se reporte à l'essai de Puybonnieux.

*
* *

M. Guillaume Teuscher après avoir affirmé qu'il sentait très bien en lui-même les sons qu'il produisait ajoute : « Je peux aussi me les représenter en pensant seulement. »

Cela m'amène à l'ouïe cérébrale.

Elle existe chez presque tous les hommes.

Il n'est même pas besoin de penser le mot pour que vous croyez en entendre le son. Si vous lisez silencieusement une période, soyez sûr que le son de toutes les syllabes composant les phrases de cette période se représentera à votre esprit. Cette observation ne me semble pas neuve. Lorsqu'on l'a faite, on a créé des expressions appropriées : « tirades sonores, » « mots ronflants, » etc., parce qu'après avoir lu

sans articuler on ressentait comme des bourdonnements dans les oreilles.

C'est surtout chez les intelligences extrêmement raffinées que l'ouïe cérébrale est très développée. Presque tous les grands écrivains, poètes ou prosateurs, la possèdent. Et, à mon avis, c'est même pour la satisfaction de leur propre ouïe cérébrale, que les romantiques forgeaient des vers tonnants comme des coups de canons, martelaient des phrases éclatantes comme des fanfares. Les parnassiens sont dans le même cas avec une prédominance à l'orchestration. Les naturalistes, eux-mêmes, ont la préoccupation du mot qui tape, du mot qui *gueule*. Et, maintenant, les décadents, les symbolistes et autres ont la même préoccupation, mais plus exacerbée, surtout les symbolistes, qui écrivent plus en compositeur qu'en littérateur (1) « et traduisent les couleurs en sons et en timbres d'instruments ».

Eh bien! l'ouïe cérébrale existe chez les sourds-muets.

Je ferai d'abord remarquer que le sourd lorsqu'il commence à savoir écrire a une habitude inexplicable d'employer les mots à terminaisons sonores, des mots musicaux qui n'ont rien à voir dans son devoir ou dans sa lettre. Le professeur sait que c'est là un défaut très difficile à faire abandonner. Même lorsqu'il a quitté l'école, le sourd qui sait ou qui croit savoir écrire persiste dans cette habitude.

Pour s'en convaincre, on n'aurait qu'à consulter certains simulacres de pamphlets, lancés ces dernières années, par un ancien élève de l'Institution nationale de Paris, ou bien à feuilleter quelques numéros du défunt *Courrier Français des sourds-muets*.

Je cueille ceci dans un journal de sourds-muets :

« C'est glorifier la fausseté de la fraternité, le jésuitisme, la trahison, l'ignominie. »

Cela n'a pas grand sens, mais j'imagine que le sourd-muet qui a enfilé ces mots ainsi a dû éprouver un certain plaisir,

(1) Le poète René Ghil.

car ils avaient probablement un bruissement particulier pour son ouïe cérébrale.

Etant donnée l'habitude, presque maladive, que j'ai, comme beaucoup de jeunes contemporains, de tout analyser, de chercher à voir les plus petits détails des choses, je ne peux m'empêcher de vous donner un exemple plus frappant d'*auditisme cérébral*. Pour cela je n'ai qu'à m'autovivisecter.

En effet, depuis qu'il m'a été donné d'être initié, par MM. A. Valade et Ch. Champmas, mes premiers et dévoués professeurs, aux beautés de la littérature, je me suis toujours senti un penchant irrésistible pour la lecture des vers. Puis, peu à peu, à mesure que j'excursionnais dans la littérature contemporaine, le même penchant s'est porté sur la prose, mais sur une certaine prose, la prose de Zola, de Goncourt et de Verlaine, et quelquefois de Catulle Mendès. Et ce n'était pas l'émouvant et le palpitant des situations, le réalisme éclatant des descriptions, le vécu des scènes, qui m'attirait. C'était la magie du style, la plastique des phrases.

J'ai mis beaucoup de temps à analyser ainsi la raison de ce penchant. Aujourd'hui, comme Paul Bourget, je dis :

Mon âme, tout entière, vibre dans les mots

Je suis sensible à la musique des mots, à tel point sensible, que lorsque j'ai fini une tirade de vers magnifiques, aux rimes sonores et puissantes, lorsque j'ai parcouru des périodes étincelantes, éclatantes d'un cliquetis de mots tintants, il m'arrive de laisser échapper : « Quel maestro ! », bien à mon insu.

Cette sensibilité s'est tellement accrue que je fais effort pour relire les classiques que je prisais fort naguère. Bien plus, lorsque l'école décadente a surgi, j'ai applaudi, et je suis un lecteur assidu des publications modernistes; même j'ai un certain faible pour les symbolistes, à condition toutefois que je puisse les comprendre. J'aime fort les vers aux harmonies imitatives, comme ceux-ci :

Tinte les cordes d'or des lentes mandolines.
Vers les vœux du viole envenime les veines.
Module en mal d'amour sa molle mélodie.

En fait de poètes aimés, j'ai mis Baudelaire, l'auteur des *Fleurs du mal*, bien au-dessus d'Hugo et de Th. Gauthier, parce que les vers du génial Dante moderne, vers roses, vers blancs, vers marmoréens, vers putrides, tout caparaçonnés d'or et de pierreries qu'ils sont, donnent avec leur agencement, leur rythme, à l'espèce d'audition qui réside dans certaines circonvolutions de mon cerveau l'impression du remembré d'une théorie de gammes, jadis perçue au temps heureux où mon ouïe était intacte.

Je me suis fait moi-même parfois mon propre musicien cérébral. Oyez ces essais :

. . . .
Sous la gerbe d'un clair soleil de messidor,
Le blond de ses cheveux resplendit magnifique
En une flottaison de feu aurifèrique.
Son regard comme une eau d'azur teinte s'endort
. . . .
Rien ne me guérissait du chagrin d'être sourd... (1).
. . . .

Quelques-uns de mes anciens camarades de classe, sans partager mes goûts littéraires, aiment beaucoup à lire des poètes. Presque tous versifient.

Les vers de mon ami J. Chazal ont une saveur spéciale. On voit que leur auteur s'est abondamment nourri de la lecture des classiques. Il est même parvenu, chose rare pour un sourd, à leur donner du coulant; malheureusement, les règles prosodiques ne sont nullement observées puisque, par endroit, les rimes masculines n'alternent pas avec les rimes féminines. Quoi qu'il en soit, je ne desespère pas de voir J. Chazal

(1) Nous regrettons que le cadre et le caractère de la Revue ne nous aient pas permis d'insérer en entier les poésies, d'une allure très personnelle, que M. H. Gaillard avait ajoutées à son étude. Cette suppression d'ailleurs n'enlève rien au piquant de cet article écrit sur l'*Audition* par un *sourd* de talent.

réussir un jour mieux que ne l'a fait le poète sourd-muet Pélissier.



Que faut-il conclure ?

Que le sourd a bien le sentiment de la musique, qu'il aime à s'en donner l'illusion par tous les moyens, que la meilleure façon de lui procurer cette illusion, c'est de l'initier à la littérature, et qu'il importe de réserver aux sujets exceptionnels, dans les dernières années d'études, une classe où cette initiation serait effectuée par des maîtres aussi habiles et aussi lettrés que l'étaient à l'Institut de Paris MM. André Valade et Charles Champmas.

« C'est de l'étude assidue de la belle littérature que vont découler pour lui l'heureux oubli de son malheur, les joies de l'intelligence... », a dit Pélissier. Il avait déjà écrit : « La rêverie nous conduit à la poésie qui est la musique de notre cœur. »

Sans doute, tous les élèves d'une institution ne pourront profiter d'une classe semblable. Néanmoins, si l'école parvient à y placer le quart de ses élèves, elle aura toujours fait quelques heureux. Ce qui sera beaucoup.

Henri GAILLARD.

NÉCROLOGIE

Mme Veuve DELAPLACE

« Nous apprenons la mort de Mme veuve Delaplace, mère de M. l'abbé Delaplace, décédée à Saint-Médard-les-Soissons, le 16 février dernier dans sa quatre-vingt-quatorzième année.

Nous offrons à notre dévoué confrère l'expression de nos plus sincères sentiments de condoléance. »

(*Revue Française.*)

INFORMATIONS

Institution de Gröningue. — Nous apprenons avec regret que M. le Dr Alings a pris sa retraite le 1er mai, après avoir dirigé pendant trente-six ans l'école des sourds-muets de Gröningue. Le nouveau directeur est M. H. Reuyl.

*
* *

Première communion. — Trente-neuf élèves de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris ont fait leur première communion, le jeudi 14 mai. La messe a été dite dans la chapelle de l'Institution par un Père blanc du cardinal Lavigerie, assisté de M. l'abbé Goislot, aumônier, attaché depuis longtemps à l'établissement de la rue Saint-Jacques. Les prières d'usage ont été récitées à haute et intelligible voix, par les jeunes communiants, à la grande satisfaction des parents et des maîtres qui assistaient à la cérémonie.

Le lendemain, dans la chapelle de l'Institution, ces mêmes élèves ont reçu la confirmation de la main de Son Em. le cardinal Richard, archevêque de Paris, qui a tenu à montrer une fois de plus, par sa présence, l'intérêt qu'il porte à nos pauvres sourds-muets. La plupart de ces enfants sont restés dans leurs familles jusqu'au mercredi de la Pentecôte.

*
* *

Pour le bien des aveugles. — Les membres de l'asso-

ciation fondée par Valentin Haüy, pour le bien des aveugles, ont tenu le 13 avril à deux heures, leur réunion annuelle dans la salle de la Société d'encouragement, trop petite pour contenir les invités arrivés en foule dès une heure et demie.

La séance était présidée par M. Jules Simon, qui avait à sa droite M. Martin, directeur de l'Institut national des jeunes aveugles, et à sa gauche M. le commandant Barazer, frappé de cécité. Au bureau, MM. de la Sizeranne, aveugle, secrétaire de l'Association, Guadet et Dussouchet, rapporteurs, avaient pris place.

Dans un intéressant et volumineux rapport, M. Dussouchet a constaté les résultats obtenus par l'Association ; puis il a adressé des remerciements à la presse, qui a bien voulu faire de la propagande en faveur de l'Association Valentin Haüy ; en première ligne, il a remercié le *Temps* pour le concours dévoué qu'il lui a spontanément prêté et a donné lecture de la lettre suivante, adressée à M. Jules Simon de l'extrémité sud de l'Afrique.

Monsieur,

Le numéro du *Temps* daté du 6 mai dernier m'arrive, et j'y trouve, dans votre « Petit Journal », un article sur la Société Valentin Haüy et sur les aveugles.

Désireux d'apporter mon obole et ignorant où se trouve le siège de l'Association, je prends la liberté de m'adresser à vous, sûr, de la sorte, que ma lettre vous parviendra.

Mon père, qui fut élève d'Halévy au Conservatoire et organiste de la cathédrale d'Orléans, était un ancien élève de l'Institution des aveugles : c'est vous dire quel intérêt je dois apporter à tous les déshérités de la nature.

J'ai l'honneur de vous remettre une livre sterling : c'est bien peu mais je ne suis pas riche.

Cette lettre vous dira aussi combien un Français s'intéresse à tout ce qui se passe dans son pays, si loin soit-il. Je fais partie de l'expédition anglaise du Machonaland et vous écris des bords de la Sabie.

Veuillez agréer, etc.

TOURNAILLON.

Le président a ensuite donné la parole à M. Méchet, trésorier, qui a exposé à l'Assemblée que l'Association possédait un fonds de réserve s'élevant à 17,000 francs.

Après l'approbation des comptes par un vote de l'Assemblée, M. Martin a soumis aux membres présents un projet de modification aux statuts, ayant pour but de faire déclarer l'association d'utilité publique.

M. Jules Simon, président, avec son talent habituel, a tenu pendant une demi-heure ses auditeurs sous le charme de sa parole. M. Jules Simon a remercié les personnes charitables qui ont bien voulu apporter leur dévouement à l'Association Valentin Haüy, et particulièrement M. Maurice de la Sizeranne, qui consacre sa vie et sa fortune à soulager les malheureux qui, comme lui, sont atteints de cécité. « Quand vous serez vieux, dit en terminant M. Jules Simon, s'adressant à l'assistance, et que vous compterez les quelques instants qui vous restent encore à vivre, ce n'est pas la gloire que vous aurez pu recueillir pendant votre existence qui vous donnera de la joie, mais le souvenir du bien que vous aurez pu faire. »

Des scènes et des monologues dits par des artistes de la Comédie-Française ont clos la cérémonie.

Le Temps, 14 avril.

*
* *

La ligue pour l'Union amicale des Sourds-Muets

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Liberté, Égalité, Fraternité.* — L'an mil huit cent quatre-vingt-onze, le vingt-quatre mars,

Nous, Louis-Yves-Marie HAMON, commissaire de police de la ville de Paris, plus spécialement chargé du quartier Saint-Ambroise, officier de police judiciaire, auxiliaire du procureur de la République,

Notifions au sieur GRAFF, demeurant rue Saint-Ambroise, n° 24, que par décision de M. le Préfet de police, en date du 18 mars courant, une Société amicale, organisée à Paris, sous la dénomination de : *Ligue pour l'union amicale des Sourds-Muets* et dont le siège social est établi au café de la Liberté, 55, boulevard Voltaire,

Est autorisée à se constituer et à fonctionner régulièrement.

Le commissaire de police,
L. HAMON.

LIGUE POUR L'UNION AMICALE DES SOURDS-MUETS

Article premier

Le but de la Ligue est d'unir tous les sourds-muets sans distinction de profession et de religion en un seul faisceau et en un seul groupe compact, pour qu'ils ne vivent pas isolément et surtout d'unifier les banquets multiples qu'ils donnent séparément chaque année en différentes circonstances.

Art. 2

Pour faire partie de la Ligue, il suffit d'être sourd-muet et de verser une cotisation annuelle de 50 centimes pour frais de lettres de convocation.

Art. 3

La Ligue est administrée par un Comité nommé tous les ans dans la première quinzaine de janvier en assemblée générale à la majorité des votants.

Art. 4

Le Comité est composé d'un président, de deux vices présidents, d'un secrétaire, d'un trésorier, d'un receveur, d'un vérificateur et de plusieurs contrôleurs de séances.

Art. 5

Les membres se réunissent également en assemblée générale la première quinzaine de juin ou d'octobre, selon la décision du président, pour élire le président du banquet et les commissaires et procéder à l'organisation de la fête-anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Epée.

Art. 6

Les réunions de la Ligue auront lieu dans un établissement public, dans un café par exemple et les convocations seront faites par lettre sur l'ordre du président.

Art. 7

Quelques jours avant l'assemblée générale, le président fera savoir à l'autorité compétente le jour, l'heure et le lieu de la réunion.

Art. 8

Toutes discussions étrangères au but de la Ligue, notamment les discussions politiques et religieuses, sont formellement interdites.

Art. 9

Pour le bon ordre de la réunion, l'obéissance la plus absolue doit être observée ; quiconque troublera la séance sera immédiatement prié de se retirer.

ART. 10

Nul ne peut faire partie de l'administration s'il n'est Français et s'il ne jouit de ses droits civils et politiques.

ART. 11

Le président fera connaître à l'autorité les changements survenus dans la composition du Comité. Il lui adressera chaque année la liste des membres, ainsi que le compte rendu de la situation morale et financière de la Ligue.

ART. 12

En cas de modifications statutaires, la Ligue devra solliciter de nouveau l'autorisation prévue par l'article 211 du Code pénal.

ART. 13

En cas de dissolution de la Ligue, la liquidation s'opérera suivant les règles du droit commun.

* * *

A la Sorbonne. — Distribution des prix à la Société pour l'instruction des sourds-muets. — Une intéressante cérémonie a eu lieu dans l'après-midi d'hier, sous la présidence de M. le sénateur Journault, au grand amphithéâtre de la Sorbonne, où la Société pour l'instruction des sourds-muets distribuait des prix à ses élèves les plus méritants.

Sur l'estrade avaient pris place, auprès du président, MM. Grosselin, chef du service sténographique à la Chambre des députés ; Broca, ingénieur; Dubranle, censeur de l'Institution nationale ; Mmes Fleury, inspectrice des écoles communales ; Bereka, inspectrice des écoles maternelles ; Nicole, directrice des écoles de la Salpêtrière.

M. Journault a fait en quelques mots l'historique de la Société qui est à son vingt-cinquième anniversaire. Puis les récompenses ont été décernées aux élèves des différentes écoles et aux institutrices et instituteurs.

Mme Poquelin, directrice de l'école maternelle de la rue Ménilmontant, a reçu les palmes académiques.

Deux médailles de vermeil ont été décernées à Mme Fourtier,

directrice d'école maternelle à Paris, et M. Papillon, directeur de l'école normale de Versailles; et une médaille d'argent à M. Dangueuger, directeur d'école communale à Paris.

REVUE DES JOURNAUX

Organ der Taubstummen Anstalten, n° 3 (mars 1891).

1° Un intéressant article de VATTER sur l'application, en Allemagne, de la « pure méthode allemande »;

2° La fin du compte rendu de la réunion des professeurs de sourds-muets tenue à Nürtingen;

3° Une conférence sur le travail manuel dans les institutions de sourds-muets, faite à Leipzig, dans l'école normale pour l'enseignement du travail manuel des garçons, par Göpfert, professeur de l'Institution des sourds-muets de Leipzig.

L'article de Vatter est suggéré par la publication d'une brochure de Heidsiek, le *cri de détresse des sourds-muets* qui, selon Vatter est un effort tenté pour réhabiliter la mimique. Vatter constate, que si la méthode allemande est adoptée en principe dans tous les établissements d'instruction de sourds-muets, elle n'est pas appliquée partout dans toute sa rigueur. Jusqu'ici une confusion s'est produite: on a considéré les résultats obtenus dans telle ou telle institution, comme fruits de l'orale pure tandis qu'en réalité c'étaient les fruits de l'orale mixte. Vatter désire une franche séparation entre les partisans de l'une et de l'autre méthode, afin que, sachant avec certitude, où ces deux méthodes sont appliquées, on puisse dans quelque temps, établir entre elles une comparaison sérieuse. Cette lutte loyale permettrait aussi de constater si les grandes institutions, où les signes sont difficiles à déraciner, peuvent répondre à toutes les exigences de la « pure méthode allemande ».

Trois attestations en faveur de l'orale pure terminent l'article de Vatter. L'honorable directeur de Francfort a eu l'heureuse idée de demander à des sourds-muets instruits oralement, leur avis sur les avantages que la parole leur procure en particulier, et peut procurer à tous les sourds-muets en général. Les trois sourds-muets ont été unanimes pour proclamer que la parole est le plus grand bienfait qui puisse être donné à un sourd-muet, et que l'enseignement par la parole pure est seul capable de donner au sourd-muet des idées semblables à celles de tout le monde. Ils n'hésitent pas à déclarer que l'intérêt du sourd-met qui a le bonheur de posséder la parole est de vivre constamment avec les entendants et d'éviter le plus possible les relations avec ses frères d'infortune.

Les lettres de ces trois sourds-parlants, anciens élèves de Vatter,

dénotent de la part de leurs auteurs une culture intellectuelle avancée.

Les remarques qui y sont consignées sont pleines de bon sens. En voici quelques-unes :

1° Un sourd-muet lit facilement sur les lèvres d'une personne qui ignore son infirmité. Aussitôt que cette personne sait qu'elle parle à un sourd, involontairement elle exagère les mouvements de ses organes vocaux au point de rendre la lecture sur les lèvres très laborieuse, quelquefois impossible ;

2° Dans les conversations, le sourd-muet est ordinairement considéré comme un étranger qui s'essaie à parler la langue du pays ; on se donne la peine de répéter s'il n'a pas compris.

3° Le sourd-muet qui s'exprime par la parole arrive dans la plupart des cas à dissimuler son infirmité. Les signes trahissent à chaque instant le sourd-muet, le désignent à la curiosité publique, et trop souvent en font un objet de risée de la part de personnes plus spirituelles que charitables ;

4° Le sourd-muet, qui fait un usage journalier de la parole, perd peu à peu l'habitude des signes et, quoiqu'on dise, finit par les oublier en partie ;

5° Une bonne parole et une bonne lecture sur les lèvres sont d'une grande importante pour le sourd-muet, même au point de vue de ses relations écrites. Un sourd-muet qui ne parle qu'incomplètement peut tout de même être un bon penseur, mais il s'exprimera toujours difficilement d'une manière correcte par l'écriture, la bonne prononciation ayant beaucoup d'influence sur la manière d'écrire.

CONFÉRENCE DE NURTINGEN (fin)

Il serait consolant de voir tous les sourds-muets aussi intelligents que ceux dont nous venons de parler ; malheureusement l'intelligence n'est pas toujours épargnée par l'infirmité. Une partie de la conférence de Nürtingen est employé à la discussion des propositions de Vatter et Hirzel sur les sourds-muets arriérés, discussion dont voici le résumé :

Classification des sourds-muets au point de vue de l'intelligence

Sous le rapport intellectuel les sourds-muets peuvent être partagés en trois catégories :

Les idiots, incapables de recevoir la moindre instruction ;

Les élèves faiblement doués ;

Les élèves normalement doués.

Les idiots sont exclus de l'établissement d'instruction.

Séparation des arriérés et des élèves ordinaires

Restent les faiblement doués ou arriérés et les normalement doués ou élèves ordinaires. Dans une même classe, le professeur est obligé de consacrer plus de temps aux arriérés qu'aux bons élèves. Ce temps donné spécialement aux faibles, toujours insuffisant pour eux, n'en est pas moins du temps volé aux intelligents. Une séparation s'impose. Cette séparation présente quelques difficultés :

On ne reconnaît pas toujours dès le début de l'enseignement les élèves capables de poursuivre sans défaillance le cours de leurs études. Tel élève qui a reçu dans sa famille une éducation soignée peut paraître intelligent à côté d'un autre qui a été complètement négligé, mais qui est cependant beaucoup mieux doué.

Une année au moins doit s'écouler avant le premier classement des sourds-muets en arriérés et élèves ordinaires.

L'infériorité de quelques enfants ne se manifeste qu'au bout de deux ou trois ans d'études, ordinairement lorsque l'enseignement sort du domaine de l'intuition pour passer dans celui de l'abstraction.

Dans l'intérêt de la classe, aux progrès de laquelle un arriéré peut porter préjudice, dans l'intérêt de l'arriéré qui ne doit pas être à la légère classé comme tel, le corps des professeurs doit être consulté lorsqu'il s'agit de distraire un élève de sa classe pour le reléguer parmi les arriérés.

Différents projets de séparation

Il y a plusieurs manières de séparer les arriérés des élèves ordinaires.

1° *Établissement spécial d'arriérés.* — L'enseignement peut y être sérieusement organisé et approprié aux besoins des élèves. Les arriérés perdent les avantages du commerce avec les entendants. Pour avoir des classes complètes, l'établissement spécial doit demander des élèves à un grand nombre d'écoles ordinaires; les élèves sont plus éloignés de leurs familles, avec lesquelles les relations sont plus coûteuses; les parents ne voient pas sans chagrin leur enfant versé dans un établissement d'arriérés;

2° *École spéciale d'arriérés annexée à une école ordinaire.* — Les relations avec les bons élèves peuvent avoir lieu pendant les récréations et les promenades. Les parents ne sont pas froissés, mais leurs rapports avec leurs enfants demeurent difficiles et dispendieux. Les professeurs d'arriérés peuvent se croire moins considérés que leurs voisins de l'école ordinaire; ils peuvent se rebuter d'une tâche plus pénible et plus ingrate;

3° *Classes spéciales d'arriérés dans chaque institution.* — Les parents sont plus rapprochés de leurs enfants. Ceux-ci peuvent profiter du voisinage de leurs camarades plus intelligents. Les petites écoles n'auront pas toujours assez d'arriérés pour former une classe par année ; si les arriérés sont assez nombreux pour former une classe unique, ils sont d'âges divers et ne réclament pas les mêmes soins;

Les arriérés sont maintenus dans les classes inférieures. — Dès que l'enfant est classé comme arriéré, il doit surtout être initié aux choses de la vie pratique. Les programmes des classes inférieures, plutôt destinés à la préparation d'études plus complètes, ne sont pas assez faits en vue de cette initiation ;

5° *La classe est partagée en deux sections à chacune desquelles le professeur donne un enseignement différent.* — Les élèves arriérés ont l'avantage de conserver le même professeur; mais la tâche est double pour celui-ci, les résultats ne peuvent être brillants.

La discussion sur les arriérés est suivie d'une conférence de Stein sur « le langage des circonstances en dehors des heures de classe ». Une discussion générale suit la conférence ; nous en extrayons les observations suivantes qui nous paraissent intéressantes :

Le langage de circonstances est celui que l'élève parlera avec tout le monde, ce langage prépare l'élève aux relations sociales.

Hors de la classe, ce langage donne une autre physionomie à la prononciation de l'élève. Celui-ci n'étant pas astreint à la même correction d'articulation que pendant les exercices de classe, sa prononciation perd de la raideur classique, elle devient plus coulante, plus aisée.

Le langage de circonstances se parle surtout pendant les récréations, les promenades pédagogiques, et au sein des familles.

Pour le développement de ce langage, les externats sont préférables aux internats.

En ce qui concerne les internats, les nombreuses heures de récréation peuvent être employées au développement du langage de circonstances.

Pendant les récréations, le langage de circonstances combat efficacement les signes qui tendent à reconquérir la place qu'ils ont perdue pendant la classe.

Le maître qui surveille la récréation n'a pas toujours, après le travail de la classe, la force physique, l'énergie morale, la bonne humeur nécessaire pour parler aux élèves et les encourager à parler.

La récréation bien surveillée est aussi fatigante que la classe ; le temps de la récréation doit être compté comme temps de classe.

La récréation gagne à être dirigée par un professeur âgé.

Une surveillance intelligente des récréations ne peut être faite par un surveillant particulier ; elle doit être confiée à un membre du corps enseignant.

Ordinairement la surveillance des récréations est confiée aux jeunes maîtres.

Ces jeunes maîtres s'acquittent avec goût de leur tâche si la manière dont ils surveillent compte autant pour leur avancement et leurs gratifications que la manière dont ils enseignent pendant les heures d'étude, (cela se pratique ainsi à l'Institution de Francfort).

Les conversations de circonstance, pour être profitables doivent être courtes. Le surveillant passe à côté d'un groupe et saisit adroitement l'occasion de placer un bout de phrase, de provoquer une réponse, puis s'en va vers un autre groupe.

Beaucoup de phrases seront oubliées ; il en restera toujours quelque chose d'utile, ne serait-ce que le désir de communiquer par la parole. Quand l'élève ne retiendrait qu'une formule par jour cela ferait encore un beau résultat au bout de l'année.

Nous donnerons le mois prochain le compte rendu de la conférence de Göpfert sur le travail manuel dans les institutions de sourds-muets.

Quarterly Review (avril 1891). — Le journal anglais achève dans son numéro d'avril l'historique de l'Institution de Belfast (province d'Ulster ;

Irlande). Un article est consacré à la traduction anglaise de Paul Bonet. M. James Fearon a écrit le panégyrique de James Scott Hutton. La mort de cet excellent maître est une perte pour les écoles anglaises. Septième fils d'une famille de douze enfants, M. James Scott Hutton était né à Perth en 1834 ; il étudiait à Edimbourg, en 1847, en compagnie de son frère, le Rév. Dr Hutton. Nous le retrouvons professeur à Haliax (Nouvelle-Ecosse), puis vice-directeur à Belfast de 1878 à 1882. A Halifax, où il était retourné, la mort mit un terme à sa carrière.

Ici prennent place quelques lignes rectificatives de M. Dixon, un des traducteurs anglais de P. Bonet. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce sujet.

Le projet de la *Royal Commission* sur l'instruction des sourds-muets est pris dans l'engrenage parlementaire, mais on espère que l'année 1891 l'en fera sortir. Après avoir passé par la Chambre des Pairs et par celle des Communes le bill du Gouvernement deviendra la grande Charte des Sourd-muets.

Fort instructive et originale est la lettre du sourd-muet William Morrison, adressée à la Revue anglaise à la suite de l'étude sur la *Perte de l'Ouïe et ses suppléances* publiée dans le numéro d'octobre par le Rév. Thomas Arnold.

« Je suis sourd, moi-même dit, M. Morrison, totalement sourd, depuis l'âge de dix ans. Aujourd'hui j'en ai trente. De dix à dix-huit ans j'ai conservé l'usage de la parole (bien que ne m'entendant plus parler), jusqu'au jour où je fréquentai la société des sourds-muets. Dès ce moment je perdis peu à peu l'usage de la parole et mes compagnons de silence m'ont inspiré le dégoût de la parole. » Cette confession d'un sourd devenu muet qui a observé sur lui-même les progrès du mal et les a noté pas à pas est d'un intérêt poignant : elle montre comment on peut perdre l'habitude de parler.

L'auteur nous fait assister à ses premiers mécomptes ; il nous montre comment il s'est aperçu que sa prononciation se gâtait et il termine cette autobiographie par ces lignes mélancoliques : « Aujourd'hui, la parole ne m'est plus d'aucun secours, l'usage que j'en fais me crée plus d'ennemis que d'amis... Je communique au moyen de la dactylologie et de l'écriture, rarement de vive voix. »

En lisant ces lignes, je ne puis m'empêcher de songer avec un profond sentiment de tristesse à ces jeunes enfants devenus sourds-muets entre six et douze ans dont nos écoles faisaient autrefois de véritables sourds-muets. Les parents vous les confiaient parlants, vous les leur rendiez muets.

Les mères n'avaient pas toujours lieu d'être contentes et j'en pourrais citer qui nous l'ont bien fait voir.

Ceci m'amène à parler de la nouvelle école qui va s'ouvrir à Preston pour les sourds-muets de la province de Lancashire. Ainsi que je l'ai dit dans le dernier numéro de la *Revue Internationale,* il est question d'appliquer dans cette institution *une* méthode mixte, je ne dis pas *la* méthode mixte, car M. Shaw, le principal auteur du rapport qui conclut en faveur de ce système d'enseignement, assure que ces subtilités (*une* au lieu de *la*) ont encore de l'importance de l'autre côté de la Manche.

Les journaux français n'ont pas été les seuls à protester contre ce rapport. M. William Van Praaght qui fait autorité en Angleterre en ma-

tière d'enseignement oral, dit son fait à M. Shaw et se donne la peine de réfuter son rapport et d'en signaler les contradictions. M. Shaw répondra (il répond toujours) et nous suivrons, non sans intérêt, cette lutte entre la vieille et la nouvelle école.

En attendant nous enregistrons avec plaisir la protestation de M. Black, secrétaire de la *Royal Commission*, lequel de même que M. Van Praaght, reproche à M. Shaw d'être, bien qu'il prétende le contraire, en complet désaccord avec les conclusions de la *Royal Commission*. M. Black, pour donner plus de publicité à sa protestation, l'a adressée au *Times* (qui l'a reproduite le jour même) en même temps qu'à la *Quarterly Review*. M. Black rappelle que la *Royal Commission* s'est prononcée en faveur de la méthode orale pure. Toutefois comme elle n'avait pas seulement à proclamer un principe pédagogique, comme il lui fallait en même temps faire œuvre législative et proposer un texte de loi immédiatement applicable à toutes les écoles, elle a été amenée à formuler des exceptions, à admettre des tempéraments, qui lui étaient imposés par l'état actuel des institutions anglaises. Mais s'emparer de ces exceptions pour en faire la règle générale, appliquer ces *procédés transitoires* à une école de création nouvelle c'était aller à l'encontre des décisions de la *Royal Commission*. C'est ce qu'à fait M. Shaw et c'est aussi ce dont il refuse de convenir. « Je souhaite, dit M. Black dans sa lettre au *Times*, que quelques membres du comité de Preston visitent les écoles de sourds-muets en Angleterre; je ne leur demande pas de visiter celle des écoles du continent où la méthode orale est, au su de tout le monde, pratiquée dans les meilleures conditions. Sans blâmer personne il me semble que c'est pitié de voir le peu de cas qu'on fait en cette circonstance des conseils de la *Royal Commission*. »

La réplique de M. Shaw est dépourvue d'intérêt.

Le comité de Preston ne pouvait, dit-il, dépenser ni autant de temps, ni autant d'argent que la *Royal Commission* pour faire son enquête sur la meilleure méthode. Plusieurs membres du Comité ont vieilli dans l'enseignement (nous nous en doutions). Puis, ergotant sur les textes, il montre que ses conclusions ne s'écartent pas beaucoup de celles de la *Royal Commission*.

En présence de cette avalanche de protestations, n'est-ce pas le moment de rappeler à M. Shaw cette parole de l'Ecriture: « L'Esprit vivifie, la lettre tue. » Qu'il se rapproche donc un peu moins du texte et un peu plus de l'esprit des conclusions de la *Royal Commission*.

Marius Dupont.

La Reforma de la escuela elemental, de Coatepec (Mexique), reproduit le prologue de la *Méthode pour enseigner et apprendre sûrement à lire* du frère Victor Maria Flores, dans lequel ce dernier, critiquant le système dit d'*épellation* comme étant irrationnel, recommande d'adopter la méthode qui consiste à ne donner à chaque lettre que la valeur phonique qu'elle représente dans le corps des mots.

La Reforma fait suivre ce prologue de ces réflexions: « Nous pensons

que l'extrait que nous donnons du livre de M. V.-M. Flores aura été lu avec plaisir par nos lecteurs *tant pour la nouveauté des doctrines* que l'auteur y expose que par la coïncidence de quelques-unes de ces idées avec celles soutenues par les pédagogues allemands ».

A ce sujet, il nous paraît instructif et même équitable de rappeler, qu'il y aura bientôt 300 ans, un instituteur de sourds-muets traita cette intéressante question de l'enseignement de la lecture, que dans un travail des plus érudits il consacra une centaine de pages à rechercher quelle dénomination avaient pu donner aux lettres latines ceux qui les inventèrent, et qu'après avoir établi que *chaque lettre a comme nom le son qu'elle représente*, il termine en déclarant que *la cause qui retarde tant les enfants pour apprendre à lire, c'est le nom des lettres qu'on leur enseigne* (nom devenu composé par corruption, mais qui primitivement était simple).

L'instituteur de sourds-muets auquel nous faisons allusion est Juan Pablo Bonet, l'auteur de *Reduccion de las letras y arte para ensenar à hablar los mudos* (Madrid, 1620) (1), qui, de l'étude préalable des éléments de la langue parlée et de la langue écrite déduisit la possibilité de faire parler les muets.

Revista Pedagogica, de Rio-de-Janeiro, n° 4. — M. Menezes Vieira, notre distingué collègue de l'Institution des sourds-muets de Rio-de-Janeiro, rappelle un article qu'il écrivait dans ces dernières années et dans lequel il traçait un excellent tableau de la tâche à la fois honorable et délicate qui incombe à l'inspecteur scolaire.

« L'inspection, disait-il, ne doit pas être considérée comme une institution inquisitoriale se bornant uniquement à relever les infractions aux règlements mais doit, par une intervention critique et autorisée, s'attacher à guider, conseiller et animer ceux qui se consacrent au pénible sacerdoce de l'enseignement.

« L'inspecteur, alliant au prestige de l'emploi la compétence personnelle doit prendre à cœur de donner de constantes preuves de cette dernière en expliquant aux maîtres les règlements, les programmes quelquefois équivoques, leur démontrant l'utilité des nouveaux procédés d'enseignement, des instruments et appareils à adopter.

« Et tout cela, sans apparat, sans discours autoritaire mais au contraire avec bienveillance. »

Constatant avec regret que telle n'était pas l'inspection scolaire pratiquée alors au Brésil, M. Menezes Vieira passait ensuite au mode de recrutement de ce personnel et disait : « Le Gouvernement ne peut espérer la cessation de cet état de choses s'il continue à nommer des bacheliers qui n'ont d'autre titre que la recommandation et qui, il est vrai, ne reçoivent pas un réal du Trésor.

« C'est vraiment ici le cas de dire : *Messieurs, gratis c'est trop cher.*

(1) *Réduction des lettres à leurs éléments primitifs et art d'enseigner à parler aux muets*, traduit de l'espagnol en français par E. Bassouls et A. Boyer Paris, 1891.

« Que le Gouvernement donne donc ces emplois à d'anciens professeurs et qu'il règle la question pécuniaire d'une façon équitable.

« Il expérimentera bientôt que *savoir dépenser est quelquefois une grande économie.* »

Et M. Menezes Vieira, comparant ensuite la situation actuelle avec celle qu'il esquissait dans les lignes qu'on vient de lire, se plaît à reconnaître les réformes qui ont été opérées, en souhaitant de voir son pays persévérer dans la même voie.

« *La chronique de l'intérieur* nous apprend qu'un concours est ouvert entre les professeurs de la capitale, sur la question du matériel scolaire (tableaux muraux, collections, albums, livres pour l'enseignement des matières des cours élémentaires des écoles primaires du premier degré) et publie le règlement de ce concours où nous lisons que la Commission aura à décerner un prix de 2,000 à 3,000 francs, à son choix.

Nous relevons, dans *la chronique de l'extérieur*, cette curieuse information : « La ville de Cincinnati a décidé d'exclure complètement les femmes mariées de l'enseignement primaire. Cleveland prétend faire de même. Chicago, Minneapolis et New-Haven emploient les femmes mariées, célibataires ou veuves. A Em.-S.-Luiz la femme professeur qui se marie est considérée comme démissionnaire. »

Notons également l'envoi dans l'Amérique du Nord et en Europe d'une Commission de professeurs chargés d'étudier l'organisation pédagogique des écoles primaires.

Comme on le voit, la nouvelle République ne recule devant aucun sacrifice et poursuit avec activité le développement de l'instruction publique.

Nous espérons, en terminant, que la *Revista Pedagogica* répondra au vœu que nous formions en janvier dernier en nous renseignant sur l'état de l'enseignement des sourds-muets dans ce pays.

La Educacion, de Buenos-Ayres, dans un long et intéressant travail sur l'état de l'instruction dans la République Argentine établit que sur 660,000 enfants en âge de scolarité, 250,000 seulement fréquentent les écoles publiques ou privées, soit une différence de 410,000, sur lesquels le dernier recensement permet de compter au minimum 110,000 enfants ne recevant aucune instruction.

Ce fait suffit pour nous expliquer la navrante constatation que nous faisions dernièrement et d'après laquelle la République Argentine qui est le pays renfermant le plus grand nombre de sourd-muets (14,000), eu égard à sa population, ne possède que deux instituts avec un chiffre d'élèves des plus restreints.

Aussi, sommes-nous heureux d'apprendre que l'on s'occupe, à Buenos-Ayres, de réorganiser l'enseignement qui est donné à l'Institution nationale de cette ville.

Nous souhaitons que ces efforts aboutissent à la création d'autres Instituts et que l'activité qui règne dans les Républiques de l'Amérique du Sud, en ce qui concerne l'instruction, tourne également au profit des malheureux êtres privés de l'ouïe et de la parole.

A. Boyer.

Revue française de l'éducation des sourds-muets. avril 1891. — Ce numéro contient la suite des éphémérides de la surdimutité en France, et la copie d'une lettre de l'abbé de l'Epée, dont l'autographe vient d'être acquis par les archives de l'Institution nationale de Paris. La lettre est adressée à M. Saillant, Dr régent de la Faculté de médecine de Paris. M. Bélanger publie en outre un supplément à sa *Bibliographie générale* des ouvrages parus en France ou en langue francaise, sur l'enseignement des sourds-muets.

BIBLIOGRAPHIE

Agriculture. Les leçons de mon grand-père, par C. Périni.

Tel est le titre du nouveau livre que vient de nous envoyer notre infatigable ami et collaborateur, le distingué professeur de l'Institution des sourds-muets pauvres de Milan, M. C. Périni. Cet ouvrage porte la date de 1890. Il s'adresse plus particulièrement aux *Écoles rurales*. Il est imprimé sans prétention et sans apparat; on voit tout de suite qu'il n'a pas été fait pour les heureux de ce monde : ce n'est point une édition de luxe, c'est une œuvre utile. Ces lectures, destinées aux élèves des écoles rurales, paysans, ouvriers des champs pour la plupart, me paraît répondre au but que l'auteur s'était proposé d'atteindre : Vulgariser les connaissances pratiques nécessaires aux habitants de la campagne Il traite très simplement la question de climat, de terrain, des engrais, etc. Il examine successivement la culture des céréales, celle des plantes industrielles et celle des légumes. La viticulture, l'apiculture et la sériculture, ont leur place marquée dans tout ouvrage de ce genre. Ses chapitres consacrés à l'élevage et à la reproduction des animaux domestiques sont particulièrement originaux, L'auteur ne recule pas devant le mot propre, quand il s'agit de donner un bon conseil; on respire dans tout l'ouvrage une saine odeur de campagne. Encore un utile petit livre, le dixième, je crois, à l'actif de M. C. Périni.

Nous avons reçu de Mme H. Rosings, de Christiania, un *Rapport* annuel sur son institution, et un petit manuel pour l'enseignement religieux : *Religionsbog*.

M. P.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdam.

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten*.

Weisweiler, directeur de l'Institut de Cologne.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

SEPTIÈME ANNÉE

N° 4. — JUILLET 1891

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VII. — N° 4. Juillet 1891.

NOS ARTISTES AUX SALONS

Quand je dis nos artistes tout le monde entend, je pense, qu'il s'agit des artistes privés d'ouïe. S'il fallait une preuve de la haute culture intellectuelle à laquelle les sourds-muets intelligents peuvent prétendre, on la trouverait tous les ans au Salon. C'est une joie pour nous de retrouver ces jeunes hommes, l'honneur de notre enseignement, fidèles à ces rendez-vous des arts, où ils ont su conquérir une place si brillante.

Je n'ai aucune qualité pour me poser en critique ; aussi ai-je visité les expositions de peinture en simple curieux, décidé à rapporter fidèlement des impressions qui n'ont qu'un mérite, celui de la sincérité.

Je n'ai pas de récompense à signaler cette année, mais je m'en console en passant la revue des œuvres de réel mérite exposées par nos amis. Comme toujours, c'est à la sculpture que les artistes sourds ont obtenu le plus de succès. Ceci soit dit sans médire des beaux tableaux exposés par Armand Berton au Champ de Mars, tableaux qui feraient très bonne figure à côté de *la Marseillaise* de Choppin, dans n'importe quelle galerie.

Je dois signaler, à mon grand regret, l'abstention de sculpteurs de grand talent, comme Félix Martin, Lussy, Desperriers, et de peintres de premier ordre, comme Ferry, Loustau, Princeteau, Baudeuf et E. Martin.

AUX CHAMPS-ÉLYSÉES

I. — **Peinture**

CHÉRON (Olivier), né dans le Calvados, élève de Guillemet,

nous montre une anse de *Mer sauvage à Belle-Île-en-Mer.* M. Chéron aime la mer, comme la plupart de ceux qui sont nés sur ses bords et ont passé leur enfance auprès de cette grande berceuse. Ce peintre recourt volontiers au couteau à palette pour donner plus de relief à son œuvre. S'il y avait seulement quelques arbres au flanc des montagnes, on croirait voir un lac des Alpes. Je ne sais pourquoi, je me figurais la mer de Belle-Ile moins bleue, moins unie à la surface, plus liquide : je me trompais. Et pourtant cette mer sauvage, à mon gré, manque encore un peu de sauvagerie. Les toiles de M. Chéron se distinguent par de solides qualités d'exécution. C'est un artiste consciencieux qui peint d'après nature et ne recule point devant les difficultés. Les habitués des Salons annuels ont depuis longtemps remarqué ses marines. Son paysage de Belle-Ile est aride et triste, comme le comporte le sujet. La terre pelée et jaune, les flancs rocheux des montagnes, les maigres touffes d'herbe qui poussent çà et là dans ce désert, contribuent à donner un aspect pittoresque à cette marine signée par un paysagiste de talent.

II. — **Sculpture**

Choppin (Paul). — Si vous ouvrez le livret du Salon, vous lisez : *Choppin* (Paul-F.), né à Auteuil, élève de Jouffroy et de M. Falguière, rue d'Assas, 68.

2386. — *Seize ans!* statue bronze.

2387. — *La Marseillaise*, statue plâtre.

A obtenu une *Mention honorable* en 1886, une *Médaille de 3e classe* en 1888, une *Médaille de bronze* à l'Exposition universelle de 1889, et avait déjà exposé en 1878.

Ce que le livret ne vous dit pas, c'est que Choppin est un sourd-muet ; qu'il expose depuis 1877 et qu'il n'a pas encore trente-cinq ans. On ne saurait avoir de meilleurs états de service à cet âge. Dès à présent, Choppin a marqué son rang parmi les meilleurs élèves de Jouffroy et de Falguière ; il a

devant lui le plus bel avenir. Choppin est un ancien élève de l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris (1).

Depuis longtemps le public a remarqué ses œuvres, dont quelques-unes, comme la statue de Broca, érigée à côté de l'École de Médecine, sont devenues populaires. Le jeune artiste nous donne *la Marseillaise*, un grand et beau plâtre, plein de vie et de mouvement, qui représente une République, l'épée haute, chantant l'hymne patriotique.

On pouvait craindre, étant donné le sujet, que l'artiste ne tombât dans la banalité. Il a su éviter cet écueil. Rassurez-vous, sa République ne ressemble nullement aux bustes classiques qui font l'ornement des salles de mairie dans les trente-six mille communes de France.

Coiffée du bonnet phrygien, la manche retroussée, *la Marseillaise* de Choppin est admirablement drapée. Les cheveux au vent, l'œil en feu, elle chante, en levant vers le ciel ses bras robustes, et de ses lèvres entr'ouvertes semble vraiment sortir l'ardente strophe de notre chant national; qu'on voit inscrite sur le socle :

Amour sacré de la patrie.....

Devant cette allégorie, il est impossible que les vers de Barbier ne vous reviennent pas en mémoire :

La liberté n'est pas une pâle comtesse
Du noble faubourg Saint-Germain,
C'est une forte femme.....

La statue est d'une belle inspiration : avec son vigoureux modelé, avec les plis de sa robe artistement disposés, elle est de celles qui sollicitent au passage l'attention des critiques

(1) On voit dans le Musée historique de l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris les épreuves photographiques des principales œuvres de P. Choppin :

1° Un buste du Dr Chaussier, chirurgien. Commande de l'État pour l'École pratique de médecine de Paris ;

2° Une Maquette de Lazare Carnot à Wattignies, présentée à un concours pour une statue, qui a obtenu la 1re mention honorable ;

3° La statue d'un Volontaire de 1792, qui a remporté une troisième médaille au Salon de 1888 ;

4° La statue du Dr Broca, bronze, érigée sur le boulevard Saint-Germain.

5° La statue de la Marseillaise, plâtre pour le Salon de 1891.

6° Le génie des Arts ;

7° Suzanne au bain, etc.

d'art les plus pressés ; elle est aussi de celles qui arrêtent le public, ce bon juge, qui va tout droit aux œuvres fortes.

Le jeune statuaire n'a pas seulement une connaissance approfondie de la technique de son art ; il possède en outre au plus haut degré cette large inspiration, cette faculté créatrice qui fait défaut, dit-on, à bon nombre d'artistes sourds-muets, et aussi, je crois, à quelques-uns des autres. Et si vous voulez bien vous rappeler que c'est là l'œuvre d'un sculpteur privé de l'ouïe, d'un sculpteur qui, isolé, réduit à ses seules forces, a dû pour ainsi dire tout apprendre de lui-même, vous saluerez respectueusement, comme je l'ai fait, ce fils de ses œuvres, qui a nom P. Choppin.

Outre sa *Marseillaise*, Choppin nous offre une statuette en bronze *Seize ans !* Une jeune fille, tenant un miroir d'une main, jouant de l'autre avec la torsade de ses cheveux, sourit à la glace qui lui renvoie toutes les fleurs de ses seize printemps. La belle statuette à mettre sur une cheminée ! Le sujet est empreint d'une grâce charmante. Ce qui frappe tout d'abord, c'est la pureté des lignes, le fini de l'exécution. On voit que P. Choppin est un virtuose qui ne brille pas seulement dans les morceaux de force. Ses deux envois de cette année font parfaitement ressortir les deux faces de son talent fait à la fois de vigueur et de souplesse. Ses *Seize ans !* peuvent passer pour une fort jolie étude de nu. Je pensais en la regardant à ces dianes aux membres graciles et nerveux, si admirablement modelées autrefois par Houdon, aujourd'hui par Falguière, sans qu'on sache à qui l'on doit donner la préférence des sculpteurs anciens ou des modernes.

Je serais bien étonné si le bronze de Choppin n'avait pas d'acheteur.

*
* *

Douglas Tilden nous est venu d'Amérique depuis peu. Il est né à Chico (Californie). Parfois il délaisse l'ébauchoir pour prendre la plume, car il est littérateur autant que sculpteur. Il écrit dans plusieurs journaux d'Angleterre et d'Amérique.

Dernièrement il menait la campagne en faveur de l'enseignement secondaire des sourds-muets. Très distingué lui-même, M. D. Tilden croit volontiers aux hautes capacités des sourds, et il demande pour eux l'admission dans les écoles de l'enseignement secondaire, au même titre que les entendants. Mais ce n'est point des idées pédagogiques du jeune artiste que j'ai dessein de vous parler aujourd'hui. Revenons à sa statue de bronze *Boxeur fatigué !* une belle pièce fondue chez Gruet. Le boxeur assis, ou plutôt affaissé, ramasse son gant qu'il a laissé tomber. C'est à peine s'il a encore la force et le courage de se baisser. Son corps tout entier porte l'empreinte de la lassitude et de la douleur. On lit sur son visage une angoisse poignante et une indicible expression de souffrance qui fait peine à voir. C'est d'une vérité qui fait mal, qui choque un peu nos idées françaises et nos préjugés touchant la boxe et les boxeurs. Parfaite est l'anatomie du bras et de la main. On voit le sang courir sous la peau. La figure est courte, les mâchoires fortes, le front bombé, le torse puissant. Tout l'être respire la force. Quel dommage, pensai-je, que tant de vigueur soit si mal employée. Si l'on peut faire quelques réserves, en France, sur le sujet, il n'y aura qu'une opinion sur l'exécution. La mode a beau être anglaise, la sculpture est bien française, et elle fait honneur à M. Douglas Tilden. Il est venu chez nous, m'assure-t-on, pour se perfectionner dans son art. Il y a déjà pleinement réussi. Il a obtenu une mention honorable en 1890, et je suis quelque peu étonné que le jury ne l'ait pas admis cette année à l'honneur d'une *troisième médaille*. Est-ce parce que son *Boxeur* avait déjà figuré en plâtre au Salon? Alors ce sera pour l'an prochain.

*
* *

HENNEQUIN (Gustave-Nicolas). — Que vous dirai-je du buste de M. Hennequin : il y a tant de bustes au Salon, qu'il faut être un rude ouvrier pour se faire remarquer dans cette foule. Or, je vous l'ai dit, je ne suis point connaisseur. Et puis, je ne suis pas sûr du tout que le buste en plâtre d'E. Trélat,

indiqué par le livret, soit le même que j'ai vu sous la signature *Émile Hennequin*. Dans le doute, suivant le proverbe, je m'abstiens. Il n'est que juste pourtant de constater que ce buste se distingue par de réelles qualités, et de rappeler que M. Gustave-Nicolas Hennequin est né à Metz, qu'il fut l'élève de M. Bonnassieux, et que c'est un habitué de nos expositions annuelles, où il s'est maintes fois fait distinguer par ses envois.

*
* *

Devant la buvette je lis avec plaisir sur le buste du baron de Gérando la signature : Daragon. Je m'approche. Il s'agit bien de l'illustre écrivain de l'*Éducation des sourds-muets ;* mais le signataire n'est pas, comme je le croyais, le sculpteur sourd-muet d'Arragon. Je le regrette pour lui, attendu que le buste est fort bien fait. Pour ceux qui connaissent le beau portrait en pied du baron de Gérando qui orne la galerie historique de l'Institution des sourds-muets de Paris, la ressemblance est frappante. C'est le même profil, la même couronne de cheveux, le même large front de penseur, les mêmes grands yeux surmontés de sourcils épais. Cependant le buste donne à la physionomie du modèle un air plus énergique. Les lèvres s'entr'ouvrent, comme pour parler, mais il leur manque ce sourire que notre peintre a si gracieusement rendu. Les rides à peine indiquées dans le tableau sont nettement accusées dans la sculpture. Le pinceau avait adouci le visage, l'ébauchoir l'a rendu plus dur, plus sec, comme il arrive presque toujours.

Quel est le plus ressemblant de ces deux portraits? Est-ce le tableau? Est-ce la statue? Tous deux sans doute sont également vrais : mais le sculpteur s'est souvenu que de Gérando était un ancien soldat de l'armée d'Italie, tandis que le peintre a retracé les traits de l'homme de bien, du philanthrope qui, outre le livre d'or de l'enseignement des sourds-muets, a écrit plusieurs volumes sur la *Bienfaisance publique* et fondé l'Œuvre du *Visiteur des pauvres*.

III. — Gravure

Colas (Louis-Auguste) est originaire du département de la Manche. A en juger par son âge, il a dû être le condisciple de Choppin à l'Institution des sourds-muets de Paris, où il a commencé son apprentissage de lithographe. Il a déjà obtenu plusieurs récompenses au Salon : une mention honorable en 1887 et une médaille de 3e classe en 1889. Son *Clair de lune*, un bijou, vaut la peine d'être regardé de près, et pour ma part je l'aime fort, malgré le caractère un peu *romance* du sujet. La vanne d'un ruisseau, trois peupliers penchés sous le vent, des cailloux, des roseaux, quelques touffes de verdure, deux saules : il n'en faut pas plus à ce véritable artiste pour faire une lithographie originale et charmante. On y retrouve la délicatesse de touche et les qualités ordinaires qui font remarquer les dessins de Colas. Ce bord de ruisseau a été pris sur le fait.

AU CHAMP DE MARS

Berton (Armand) est le seul artiste privé d'ouïe que nous ayons découvert au Salon du Champ de Mars. Au temps où M. Berton exposait aux Champs-Élysées, il avait obtenu une médaille de 3e classe (1882), une médaille de 2e classe (1887) ; il n'avait point à redouter la sévérité du jury d'admission, puisqu'il était depuis longtemps H. C. Ce n'est donc pas la mauvaise humeur qui l'a conduit au Champ de Mars. Enfin il avait obtenu une médaille de bronze en 1889.

La manière de M. Berton ressemble à celle de M. Carrière. On peut aimer ou ne pas aimer ce genre de peinture; on ne saurait ni contester sa valeur artistique, ni mettre en doute l'effet qu'elle produit. Volontairement ces peintres enveloppent leur sujet dans une atmosphère de brouillard d'où se dégage parfois une note un peu triste; mais ils produisent en même temps des impressions saisissantes. Voyez plutôt le portrait

de Daudet malade, par Carrière; voyez également les quatre tableaux exposés par A. Berton.

L'un, *le Bain*, rappelle les plus belles études de nu du Salon. Il représente une jeune fille qui s'essuie les pieds près d'un bassin rempli d'eau. Le morceau capital du tableau est le dos de la demoiselle, éclatant de lumière et d'un effet puissant. Sous le titre *Carafon*, M. Berton nous présente une charmante enfant. Elle est si vraie d'expression et d'attitude, la gamine essuyant consciencieusement le carafon de cristal! N'allez pas surtout vous perdre dans la contemplation du carafon, mais regardez plutôt cette délicieuse enfant, avec sa toison blonde, son bras potelé, son doux profil. Le tableau appartient à M. Gadala, nous dit le livret; et je ne m'étonne point que la blondinette ait trouvé amateur. Si j'avais eu à choisir cette année dans l'exposition de M. Berton, c'est elle aussi que j'eusse prise. Voici *le Gobelet*. Le carafon une fois lavé, essuyé et rempli, il est naturel qu'on s'en serve. Voilà pourquoi sans doute une fillette, blonde comme l'autre, sa sœur cadette, peut-être, verse le contenu du carafon dans un gobelet. Sur la nappe une assiette étale sa blancheur de porcelaine. La tête de l'enfant et la main qui tient le carafon sont réussies à souhait. Ici encore, ce n'est point le décor qui m'attire, c'est le personnage.

Coquetterie est là pour faire pendant au *Gobelet*. Encore une enfant, et blonde, comme ses compagnes, mais moins proche parente. Si elle est de la même famille, ce ne peut être qu'une cousine. Il faut que M. A. Berton adore la jeunesse pour si bien la peindre.

Avec quelle joie la fillette contemple dans son miroir sa première boucle d'oreille, une turquoise d'un beau bleu, et le petit bracelet d'argent qu'elle a au bras, et ses beaux cheveux, et sa fine oreille rose, et sa jolie petite main. Si jeune et déjà si coquette! L'air des bijoux de Faust vous chante dans la mémoire en présence de cette Marguerite en herbe.

M. Berton a de l'esprit comme un parisien qu'il est; il a aussi bien du talent. Sa réputation est depuis longtemps éta-

blie : mais je ne saurais dire ce que je préfère de ses pastels ou de ses tableaux.

En quittant la salle, j'aperçois, dans une vision éblouissante de lumière et de soleil, une merveilleuse marine signée Burgers. M. Burgers est professeur de dessin à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, et je regrette à ce moment qu'il ne soit pas sourd-muet, pour pouvoir dire le succès très vif et très légitime de son envoi de cette année.

Marius DUPONT.

LES SOURDS-MUETS

ET LE CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES

Il y a quelques jours, un grand nombre de journaux de Paris, de la province et aussi de l'étranger ont annoncé le succès que l'Institution nationale des sourds-muets de Paris vient de remporter aux examens du certificat d'études primaires élémentaires.

J'ai sous les yeux une quarantaine d'articles plus ou moins longs extraits de l'*Éclair*, du *Matin*, du *Radical*, du *Rappel*, de la *Paix*, du *XIX*e *Siècle*, du *Petit Rouennais*, du *Petit Centre*, du *Daily Telegraph* et de plusieurs autres journaux qui enregistrent ce remarquable succès. Je ne ferai pas à mes lecteurs la mauvaise plaisanterie de les citer tous les uns après les autres. Ce serait trop long et un peu monotone. Je me contenterai de reproduire les lignes suivantes que j'emprunte au journal le *Temps :*

« Les examens du certificat d'études primaires dans le Ve arrondissement ont présenté, cette année, un intérêt tout particulier.

Parmi les enfants qui en affrontaient les épreuves, se trouvaient huit élèves de l'Institution nationale des sourds-muets qui tous ont été reçus.

Ces enfants ont facilement pu faire les mêmes compositions écrites que les autres aspirants. Mais, ce qui nous a le plus frappé, c'est la manière dont ils ont subi les épreuves orales : ils ont lu sur les lèvres du président du Jury, M. l'inspecteur primaire Foubert, les questions posées sur les différentes parties du programme et y ont répondu à haute et intelligible voix, avec une précision et une netteté qui ont fait l'admiration du ury et de toute l'as sistance.

Ce résultat remarquable est un nouveau succès pour une Institution qui ne se contente pas de faire de ses élèves des ouvriers et des artistes habiles, mais qui les rend désormais complètement à la société en leur donnant l'usage de la parole. »

C'est, on le voit, un beau résultat qui fait grand honneur à l'Institution nationale et particulièrement aux maîtres qui ont dirigé ces enfants dans leurs études. La *Revue internationale* ne saurait donc le passer sous silence et elle doit à ses lecteurs de leur en dire quelques mots.

Ce n'est pas la première fois que des sourds-muets obtiennent le certificat d'études primaires. Avant les huit élèves qui composent la classe supérieure de l'Institution nationale de Paris, il y en a eu d'autres, appartenant à d'autres Institutions, qui ont subi avec succès les épreuves de cet examen. Je pourrais même citer plusieurs exemples de sourds-muets arrivés à des grades universitaires et munis des diplômes de bachelier ès lettres et de bachelier ès sciences.

Ce résultat n'a donc en lui-même rien de bien étonnant. Mais, quand tous les élèves d'une classe obtiennent un diplôme, si modeste soit-il, et quand ce diplôme a été obtenu par des sourds-muets placés dans les mêmes conditions que les autres candidats entendants-parlants, on peut dire alors que c'est un résultat remarquable. Il donne la mesure de ce que peut la *méthode orale pure*.

Elle n'a pas seulement permis en effet à ces enfants

d'obtenir, à l'instar des élèves des écoles primaires, le certificat d'études, elle en fait en quelque sorte les égaux des entendants-parlants, elle les fait par conséquent rentrer pleinement dans le sein de la patrie et de l'humanité et prendre leur place au grand banquet de la vie.

Avant de terminer, je crois être agréable aux lecteurs de la *Revue internationale* en faisant connaître les sujets des compositions qui ont été données.

On sait que les épreuves de l'examen sont de deux sortes : les épreuves écrites et les épreuves orales.

Les épreuves écrites comprenaient :

1° Une dictée de quinze lignes environ, tirée de Fénelon et ayant pour titre la *Bonté ;*

2° Les deux problèmes suivants :

a. — Un épicier achète 540 litres d'huile à 1fr. 10 le litre. Un accident lui en fait perdre 25 litres. Il veut malgré cela gagner 12 0/0 sur son marché. Combien doit-il revendre le litre de ce qui lui reste ?

b. — Un propriétaire échange un terrain de 42 ares 84 cent., estimé 0fr. 80 le mètre carré, contre un autre terrain de 1 hect. 07 ares, 10 cent. Ce propriétaire paye 1,132fr. 047 de retour en sus de la cession de sa propriété. Combien vaut l'are du deuxième terrain ?

3° Une rédaction dont voici le canevas :

Dans une circonstance que vous indiquerez, vous vous êtes mis en colère contre un de vos camarades et vous l'avez brutalisé. Devant vous retrouver prochainement en présence de ce camarade, vous lui écrivez pour lui proposer une réconciliation.

Le temps accordé pour chacune des deux épreuves était d'une heure.

Le texte de la dictée a été d'abord lu à haute voix, dicté, puis relu et cinq minutes ont été accordées aux candidat pour se corriger.

Les épreuves orales ont consisté en une lecture expliquée et en interrogations sur l'histoire et la géographie.

Enfin les huit candidats ont été reçus dans l'ordre suivant :

Drouin, *Périno*, *Gaudinat*, *Hostein*, *Larose*, *Aubel*, *Rigollat*, *Roche*, le premier avec les félicitations du Jury.

Qu'il me soit permis d'y joindre les miennes et de complimenter ces enfants dont les efforts ont été si justement et si pleinement récompensés.

Cette réussite est un événement qui comptera dans leur vie. Leurs camarades plus jeunes, pour qui c'est un encouragement, sauront, je l'espère, suivre cet exemple.

A. DUBRANLE.

PARTIE PRATIQUE

DES COMPTES RENDUS D'ACTIONS AUX TROIS TEMPS PRINCIPAUX

La question que nous nous proposons d'étudier est, à notre avis, l'une des plus importantes de nos programmes.

Elle touche, en effet, à la partie du discours qui joue le rôle principal dans la proposition, c'est-à-dire au verbe; elle exige du jeune sourd l'emploi du langage et enfin le prépare à la Composition.

Tout en rendant d'abord un juste hommage à l'enseignement que nous avons puisé dans les leçons directes de M. A. Dubranle, le distingué professeur du *Cours normal* de l'Institution nationale de Paris, ainsi que dans les écrits des maîtres qui nous ont précédé dans l'art d'instruire les sourds-muets, nous nous permettrons d'ajouter que notre pratique personnelle est venue corroborer encore cet enseignement et nous a mis à même de nous faire une opinion bien arrêtée sur le présent sujet.

Laissant de côté toute considération sur l'importance et l'utilité que présentent les trois temps principaux et les comptes rendus d'actions, nous en venons immédiatement à la manière pratique de les enseigner.

Et tout d'abord voyons comment se présente la question.

Dans nos Programmes d'enseignement, deuxième année, paragraphe 5, nous lisons : *Comptes rendus d'actions au présent et au passé indéfini de l'indicatif.*

Les quatre paragraphes précédant celui que nous venons de reproduire concernent le *nom* avec ses accidents de genre et de nombre, et les *verbes* neutres, actifs et réfléchis à l'impératif.

On aborde donc, du même coup, avec le paragraphe 5, l'emploi, par

l'élève, du langage parlé avec les modifications du verbe telles que : *temps, personnes, modes*, lesquelles semblent former un tout compact avec les comptes rendus d'actions.

Or, à notre avis du moins, ce tout compact n'existe que dans le libellé du paragraphe; dans la pratique, le problème est des plus complexes et doit être divisé.

De quelle manière a-t-il été résolu jusqu'ici et comment doit-il l'être? Nous allons le voir.

Bonet, qui, le premier, a traité ce sujet dans un excellent chapitre (1) intitulé : *De quelle façon on doit faire comprendre au muet les trois temps des verbes*, en vient tout d'abord à l'idée de temps pour passer ensuite aux personnes qu'il enseigne en commençant par la première du singulier et en rendant compte lui-même de l'action de *manger* qu'il exécute, puis fait exécuter par d'autres.

Cette manière de faire a été adoptée ou à peu près par l'abbé de l'Epée, les frères de Saint-Gabriel, l'abbé Chazottes, M. Magnat.....

J.-J. Valade-Gabel, lui, fait rendre compte d'actions présentes, enseigne les personnes du verbe en commençant par la troisième du singulier et en vient ensuite à l'idée de temps par l'opposition du présent, du passé et du futur.

Enfin M. C. Perini, dans sa *Méthode* de 1883, aborde le compte rendu *des actions faites et vues*, dès la septième leçon du premier cours; sans avoir donné aucune notion de la personne (2) ni du temps, M. Perini pose brusquement à l'élève la question : *Qu'as tu fait?* et lui fait répondre : *j'ai fait une révérence.*

Après avoir fait conjuguer à toutes les personnes du passé indéfini, il passe au présent, puis au futur.

Pour notre part, considérant que le compte rendu d'actions qui nous occupe nécessite de la part du jeune sourd l'emploi des pronoms personnels : *je, tu, il ou elle, nous, vous, ils ou elles;* des temps du verbe ; *indicatif présent, passé indéfini, futur simple;* des auxiliaires *avoir* et *être*, nous pensons que la question doit être divisée et que les idées de *personne* et de *temps* doivent être étudiées progressivement avant d'être réunies dans l'exercice que constitue le compte rendu (3).

Comme on a pu s'en convaincre par ce qui précède, nous ne sommes pas entièrement d'accord sur ce point avec la plupart des auteurs de méthodes.

C'est que nous estimons que lorsque notre élève aura une connaissance exacte de la *personne* (qui par elle-même offre déjà une certaine difficulté) et qu'on aura fixé chez lui la notion du *temps*, alors le compte rendu d'actions ne sera plus qu'un exercice de coordination des divers éléments de la proposition à construire.

(1) Voir : *Réduction des lettres et art d'enseigner à parler aux muets* chapitre xiv ; page 101 de la traduction française.

(2) Il est juste d'ajouter que, dans le quatrième degré du même cours, M. Périni insiste sur la difficulté que présentent les pronoms personnels. « On devra aussi, dit-il, faire une grande attention à la transformation des pronoms en parvenant par la multiplicité des exercices à les incarner, pour ainsi dire, dans les élèves .»

(3) Cette division a été pratiquée par MM. André et Raymond dans leur excellent *Cours de langue française à l'usage des écoles de sourds-muets*, Paris, 1888, mais le compte rendu d'actions n'y apparaît qu'en troisième année.

Un instant de réflexion suffira à l'enfant pour employer la personne et le temps convenables (sans parler du régime qui a déjà été enseigné avec les verbes actifs à l'impératif) et nous ne verrons plus de sourds qui, après avoir exécuté une action et à la question : *Qu'est-ce que tu as fait?* font défiler la suite des pronoms personnels :*je, tu.....* ,en guettant un regard du professeur leur indiquant celui dont il convient de faire usage ; de plus, on évitera un emploi inconscient du temps.

En un mot le compte rendu d'actions, au lieu de constituer un exercice machinal, sera, pour l'élève, un exercice d'intelligence dans lequel il verra clair, qu'il emploiera de lui-même et nous atteindrons ainsi ce but idéal : *l'emploi spontané et correct par le sourd-muet de la langue parlée.*

Mais tout en retardant ainsi l'emploi, par l'élève, du compte rendu d'actions, nous sommes d'avis, en revanche que, dès les premiers mois de l'enseignement de la langue, le maître ne devra pas hésiter à en faire lui-même usage pour tout fait, toute action, dont le jeune sourd aura été ou l'auteur ou le témoin.

Un des élèves de la classe vient-il de casser une vitre, le professeur dira : *Jules a cassé une vitre;* quelques-uns de leurs camarades sont-ils occupés dans le jardin, il leur dira encore : *Les élèves arrosent le jardin.* Ces propositions lues sur les lèvres seront répétées à tour de rôle et tout cela sans le moindre inconvénient puisqu'à ce moment de l'instruction l'enfant est à même de lire sur les lèvres et d'articuler n'importe quels mots ou suite de mots et que l'action qui se sera déroulée sous ses yeux lui donnera l'intelligence de ce qui vient de lui être dit (1).

Ce sera même là un excellent moyen de faire connaître des expressions nouvelles et cet enseignement, tout de circonstances, en frappant davantage l'esprit de l'enfant, rompra la monotonie des exercices qui consistent en exécutions et en transmissions d'ordres.

Il est bien entendu que nous ne demanderons pas encore au jeune sourd de faire emploi de ces comptes rendus mais il en verra dès ce moment le but et l'utilité et après l'enseignement méthodique que nous allons esquisser il n'y aura plus aucune hésitation de sa part.

Abordons maintenant chacune des subdivisions de cette importante question : *Comptes rendus d'actions aux trois temps principaux.*

La première est *la personne.*

Enseignement des pronoms personnels : je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles.

Nous enseignerons les pronoms personnels en les joignant tout de suite non à un verbe d'action comme *manger, marcher...*, mais avec le verbe *avoir*, et cela parce que ce dernier, exprimant une idée de possession qui est toujours présente, nous permet d'écarter momentanément l'idée de temps et de plus prépare l'élève, par la conjugaison de ce verbe à l'indicatif présent, à la forme du passé indéfini des verbes dont *avoir* est l'auxiliaire.

(1) Nous nous conformerons ainsi à l'ordre naturel dans lequel l'intelligence du langage en précède l'emploi.

Pour le second point à résoudre, l'ordre à suivre dans l'enseignement des pronoms personnels, nous devons reconnaître qu'aujourd'hui la plupart des instituteurs sont d'accord pour abandonner l'ordre grammatical et suivre le conseil de l'abbé Tarra (1), c'est-à-dire la troisième personne, puis la première et en dernier lieu la deuxième.

L'illustre maître italien justifie pleinement cet ordre en disant : « que l'esprit conçoit ce qui se fait en dehors de lui (*il*) avant de concevoir ce qui se passe en lui-même (*je*) », et que : « les pronoms *tu* et *vous* sont des rapports de convention établis par l'usage social, existant dans la langue, mais non dans l'esprit ».

En effet, *tu* n'est que le *il* à qui l'on parle.

Enseignement du pronom il. — L'enseignement du pronom *il* ne présente aucune difficulté ; de même que l'on a déjà pu faire remarquer à l'élève que les pronoms *le*, *la*, *les* servent à éviter la répétition du régime, de même nous ferons observer que le pronom *il* sert à éviter la répétition du sujet.

L'idée du verbe *avoir* ayant été développée dans des leçons précédentes on procède comme suit :

Le professeur énonce oralement une série de propositions ayant toutes le même sujet, puis, appelant l'attention de l'enfant sur la répétition choquante de ce sujet, il le remplace par le pronom *il*.

C'est ainsi qu'il dira d'abord :

Léon a un cahier ;
Léon a un crayon ;
Léon a un porte-monnaie ;
Léon a un canif ;

et qu'il reprendra ensuite ces propositions sous la forme suivante :

Léon a un cahier ;
Il a un crayon ;
Il a un porte-monnaie ;
Il a un canif.

Puis l'emploi des formes négative et interrogative viendra fixer la valeur du pronom dans l'esprit de l'élève en même temps que la dernière l'amènera à en faire lui-même usage dans ses réponses.

Pierre a une balle ;
Il n'a pas de toupie.

Louis a-t-il un livre ? Non (2), *il n'a pas de livre.*

Pour enseigner le pronom *elle* nous choisirons un sujet du genre féminin ; on fera remarquer que *il* correspond à l'article *le*, et *elle* à l'article *la*.

Enseignement du pronom je. — Le pronom *je* sera enseigné comme le pronom *il*, sous la forme expositive et la négation et les interrogations en affirmeront le sens ainsi que l'emploi par l'élève.

Le professeur s'adressant à tous les élèves dira :

(1) *Esquisse historique et court exposé de la méthode suivie pour l'Instruction des sourds-muets*, page 50 de la traduction française de MM. Dubranle et Dupont.

(2) Au début, on peut se contenter de la réponse laconique : *non*, pour exiger ensuite une réponse complète : *non, il n'a pas de livre ;* du reste nous y reviendrons plus loin.

Louis a des souliers ;
Moi, j'ai des bottines ;
Paul a un pantalon marron ;
Moi, j'ai un pantalon noir.

Ici, il sera utile que le professeur se fasse remplacer par un élève qui reprendra le même exercice ; de cette manière les élèves verront que le pronom *je* ne désigne pas toujours la même personne, le professeur (1).

Léon dit :
M. X... a un chapeau ;
Moi, j'ai un béret.

Puis viennent les formes : négative,

Paul a un ceinturon ;
Moi, je n'ai pas de ceinturon

et interrogative :

Ai-je un béret? Non (2).

Enseignement du prônom tu. — Ici le professeur s'adressera à un seul élève en lui disant :

Jean! Louis a des billes ;
Toi, tu as des toupies ;
Moi, j'ai un veston ;
Toi, tu as une blouse ;
Tu as une balle.

Puis un élève prendra la place du professeur, et enfin viendront la négation et les interrogations.

Enseignement des pronoms au pluriel. — On procédera pour l'enseignement des pronoms au pluriel comme on l'a fait pour les pronoms au singulier et en suivant le même ordre ; la seule différence consistera dans le nombre du sujet.

Remarque. — Il est divers exercices très utiles pour assurer la compréhension et l'emploi des pronoms personnels :

1° Si l'élève possède bien les pronoms *moi*, *toi*, *lui*, ces derniers rapprochés des pronoms *je*, *tu*, *il* en feront mieux ressortir la valeur exacte ;

2° Un autre exercice est ce que M. Dupont dans une de ses excellentes Conférences a si justement appelé *la gymnastique des pronoms*, laquelle peut se faire de diverses manières :

A. — Le professeur énonce un pronom et l'élève indique la personne qu'il représente. Soit *tu*, l'élève dit : *moi* ; si c'est *vous*, il dit : *les élèves et moi* ; si c'est *nous : toi et Pierre* (3) ;

B. — Un élève prend la place du professeur et commande le même exercice ;

C. — Les pronoms étant écrits au tableau le professeur les montre avec la baguette et un élève indique la personne qu'ils désignent ;

3° Un autre moyen de juger si l'élève a saisi la valeur des pronoms

(1) Moyen recommandé par MM. André et Raymond ; voir *Cours de langue française*, première année.

(2) Nous nous contenterons ici de cette simple réponse : *Non*, le pronom *tu* n'étant pas encore connu.

(3) Dans cet exercice on tolérera que tout en parlant l'élève désigne les personnes du doigt.

est de les lui faire employer dans les réponses aux interrogations sur la possession.

En adressant à l'élève les questions : *Louis a-t-il un couteau ? Toi as-tu une toupie ?* nous nous sommes contenté au début des réponses laconiques : *Oui* ou *non.*

Un peu plus tard on exigera une réponse complète : *Oui, j'ai un couteau.*

L'élève sera alors amené à transformer le pronom employé dans la demande et on fixera ainsi plus sûrement dans son esprit ce qu'on veut lui enseigner.

Nous nous permettons d'ouvrir ici une courte parenthèse au sujet des réponses de l'enfant dans lesquelles on a pu remarquer que nous ne faisons pas figurer le mot *Monsieur* qu'exige la politesse.

C'est que la pratique nous a montré que les élèves ne se rendent nullement compte que ce *Monsieur* est purement explétif, et que, bien au contraire, ils croient voir là une nouvelle personne en scène dans la proposition, ce qui les trouble et jette la confusion dans leurs idées. Aussi, pensons-nous qu'il est bon de se contenter tout d'abord des réponses : *Oui* ou *oui, j'ai un porte-monnaie,* et se conformer un peu plus tard aux exigences de la politesse.

Les pronoms personnels étant enseignés (1), comme on vient de le voir, on en affermira la compréhension et l'emploi avec le verbe *être* pour passer ensuite aux trois temps principaux.

De l'enseignement des trois temps principaux

Par quel temps commencerons-nous ? Enseignera-t-on un temps à toutes les personnes du singulier et du pluriel avant de passer au suivant, ou présentera-t-on simultanément les trois temps ?

Autant de questions qui divisent encore les auteurs de méthodes et sur lesquelles bien des avis ont été émis.

C'est ainsi que l'abbé Sicard et l'abbé Chazottes commencent par le futur, que Bebian enseigne le passé en dernier lieu ; les Frères de Saint-Gabriel suivent l'ordre grammatical et enseignent successivement chaque temps à toutes les personnes.

Pour nous, nous pensons comme l'abbé Tarra que « la perception du présent prépare l'intuition du passé et du futur » ; aussi débuterons-nous par le présent.

De plus nous croyons qu'il est utile, dès les premières leçons, de rapprocher les trois formes que revêt un même verbe (2) pour marquer les variations de temps et ce afin de mieux faire saisir à l'élève l'idée de

(1) Durant cette étude des pronoms personnels, il sera bon de faire connaître également des verbes, substantifs et adjectifs nouveaux afin de varier les leçons et de ne pas rendre l'enseignement trop monotone.

(2) En choisissant au début des verbes réguliers, l'invariabilité du radical marquera qu'il s'agit d'un même verbe et l'idée de temps se trouvera caractérisée par la variation des désinences. Par exemple, *dessiner* :

Hier, vous avez dessiné ;
En ce moment, vous dessinez ;
Demain, vous dessinerez encore.

temps, de durée, que nous voulons réveiller chez lui et l'amener à exprimer (1).

Puis on procède successivement à l'enseignement de chaque temps aux trois personnes du singulier et on les reprendra ensuite pour le pluriel.

Maintenant de quelle manière enseignerons-nous ces temps ?

Tout d'abord nous reverrons les expressions relatives à la division du temps (et au besoin nous en donnerons de nouvelles) : *hier*, *aujourd'hui*, *demain*, *maintenant*, *tout à l'heure*, *ce matin*, *ce soir*, ... ainsi que les noms des mois de l'année, l'heure dont la connaissance peut être facilement donnée dès la deuxième année.

Pour enseigner le temps le professeur le présentera d'abord à la forme expositive, soit le présent ; l'élève exécutant une action susceptible d'une certaine durée, il dira :

Maintenant Paul marche (2) ;
Maintenant Léon court ;
Maintenant Paul est assis, il ne marche plus (3).
Maintenant Léon écrit, il ne court plus ;

Puis, interrogations (4) :

Jean ! Maintenant Paul court-il ? Non ;
Saute-t-il ? Non ;
Marche-t-il ? Oui.

(On pourra exiger une réponse complète :

Non, il ne court pas. Oui, il marche.)

Enfin viendra le compte rendu d'actions qui va obliger l'élève à construire lui-même la phrase.

Le compte-rendu d'actions nécessite de la part du maître l'emploi des formules : *Qu'est-ce* (5) *que fait un tel ? Qu'est-ce qu'il a fait ? Qu'est-ce qu'il fera ?*

Ces formules, nouvelles pour l'élève, on devra bien se garder de vouloir les analyser, on se contentera d'en faire saisir le sens général exprimant l'interrogation sur la nature de l'action faite ou à faire et ce au moyen d'une série de questions qui les rendront parfaitement compréhensibles.

Soit, par exemple, la formule du présent : *Qu'est-ce que fait un tel ?*

(1) Un excellent moyen de développer l'idée de temps c'est d'interroger chaque jour l'enfant sur l'une des actions qu'il accomplit habituellement et ce *avant*, *pendant* et *après* l'exécution de cette action. Soit l'action de *manger* ; avant le déjeuner on demandera à l'élève : *A midi, qu'est-ce que tu mangeras ?* puis durant le repas : *En ce moment, qu'est-ce que tu manges ?* et une fois revenu en classe : *A midi, qu'est-ce que tu as mangé ?* (Cet exercice est d'autant plus praticable que dans les internats on sait d'une manière fixe ce que l'on doit manger à chacun des repas de la journée.) L'élève se rendra ainsi un compte exact de l'influence qu'exerce le *temps* sur ce même verbe *manger*, suivant que l'action est *passée*, *présente* ou *future*.

(2) Les élèves liront ces phrases sur les lèvres du professeur et les répéteront à tour de rôle ; celui qui exécute l'action emploiera le pronom *je* qui lui est déjà familier.

(3) La négation *ne plus* aura été enseignée préalablement avec les verbes à l'impératif.

(4) La forme interrogative a déjà été employée avec le verbe *avoir* et les pronoms personnels.

(5) La formule : *Qu'est-ce que fait un tel ?* étant plus usitée dans le langage courant, nous l'employons de préférence à *que fait un tel ?*

Plusieurs (1) ordres sont écrits sur le tableau : *saute, marche, écris...*
Le professeur invite une personne à exécuter l'une de ces actions à son choix. Pendant que cette personne exécute l'action qu'elle a choisie le maître, placé de façon à ne pas la voir, pose aux élèves les questions suivantes :

M. X... marche-t-il ? Non ;
Saute-t-il ? Non ;
Court-il ? Non ;
Qu'est-ce qu'il fait ? Il écrit sur le tableeu.

Les élèves voient fort bien que le maître ignore l'action exécutée derrière lui, ils se rendent compte de l'utilité de la question : *Qu'est-ce qu'il fait ?* et en saisissent le sens.

Pour les formules du passé et du futur, le professeur posera une série de questions sur une action faite (dont il n'aura pas été témoin) ou à faire et conclura par les interrogations : *Qu'est-ce qu'a fait un tel ? Qu'est-ce qu'il fera ?*

Nous avons dit que nous étions d'avis de commencer par le présent. Quant à la personne, nous procéderons comme pour l'enseignement des pronoms personnels et débuterons par la troisième du singulier.

Dans l'enseignement du présent il est évident que l'on devra choisir des verbes exprimant des actions qui puissent durer pendant que le maître en rend compte, afin que l'élève ne confonde pas plus tard une action présente avec une action qui a été exécutée.

Nous avons vu la troisième personne du singulier ; pour la première, le professeur exécutant lui-même une action en rendra compte en même temps aux élèves :

Maintenant je marche ;
Maintenant je frappe Jean.

Interrogations :

Maintenant, est-ce que (2) *je cours ? Non,* (3) *tu ne cours pas ;*
Est-ce que je saute ? Non, tu ne sautes pas ;
Qu'est-ce que je fais ? Tu marches.

De même pour les autres personnes.

Pour le passé, comme pour le futur, il est utile de choisir une action faite ou à faire dans l'intervalle d'un jour, puis en venir à un moment plus rapproché et ce, comme nous l'avons déjà dit, en marquant l'idée de temps au moyen des expressions : *hier, aujourd'hui, demain.....*

De cette manière on évitera tout malentendu et l'idée que nous voulons enseigner n'en ressortira que mieux.

Le futur est le temps le plus difficile à concevoir, car l'action n'a pas été vue par l'enfant et le travail se fait tout entier dans son esprit.

(1) Procédé indiqué dans le *Cours* de MM. André et Raymond.

(2) *Cours-je* offre une consonnance fâcheuse ; aussi employons-nous tout de suite celle qui n'a rien de désagréable à l'oreille.

(3) Pendant les premières années d'études, il est bon de tolérer que l'élève tutoie les grandes personnes afin de ne pas amener la confusion dans son esprit, le pronom *vous* venant de lui être enseigné comme désignant plusieurs individus. Du reste, le sourd-muet de deuxième année d'études, quoique âgé de huit ou neuf ans, n'est pas plus avancé, au point de vue du développement linguistique, que le tout jeune entendant-parlant qui lui, comme chacun le sait, tutoie également toutes les personnes qu'il approche.

Néanmoins l'opposition de ce temps avec les deux autres en assurera la compréhension ; de plus, et ainsi que le prévoient excellemment les programmes d'enseignement que nous avons déjà cités, on pourra se borner, en deuxième année, à présenter le futur et remettre à l'année suivante l'emploi de ce temps par l'élève ; en revanche, le maître ne négligera pas d'en faire usage lui-même chaque fois que l'occasion se présentera.

(On ne fera que suivre en cela l'excellent conseil de Valade-Gabel quand il dit de ne pas craindre d'employer, dans les leçons, les temps et les modes exigés pour la rectitude de la pensée, car à mesure qu'il parviendra à mieux comprendre, l'enfant parviendra à s'exprimer avec plus de correction.)

Avant d'en finir avec *le temps*, nous croyons utile d'indiquer un procédé dont nous nous sommes fort bien trouvé et qui consiste à baptiser l'idée exprimée par les trois temps principaux au moyen des termes *présent, passé, futur.* (Cela, bien entendu, lorsque l'élève possède bien la notion du temps.)

Chacun de ces termes est donné comme synonyme des expressions qui lui correspondent. Ainsi, par exemple, *passé* sera enseigné comme synonyme de : *avant-hier, hier, hier soir, le mois dernier*..... (voire même de *c'est fini*, expression bien connue des sourds-muets).

Il nous sera loisible alors de faire faire aux élèves de petites conjugaisons régulières ; il suffira pour cela de dire : *Conjugue le verbe* (1) *manger* (2) *au présent*,..... *au futur*.....

Nous aurons ainsi à notre disposition un exercice purement *oral*, en quelque sorte récréatif et qui peut être fait à tout instant de la classe.

Enfin il sera encore utile de faire écrire sur un cahier spécial les verbes connus des élèves et employés par eux.

Nous venons donc de voir l'enseignement des pronoms personnels, des trois temps principaux et des comptes rendus d'actions.

Si la progression que nous avons indiquée a été observée, si l'on s'est livré à de nombreux exercices, l'élève doit être à même de rendre compte à chacun des trois temps principaux de n'importe quelle action, à condition, bien entendu, que le verbe qui exprime cette action soit connu de lui.

Ces comptes rendus seront un excellent moyen de revoir les connaissances déjà enseignées et de plus permettront d'en augmenter le nombre facilement et à tout moment.

Un élève vient-il de renverser un encrier, et ce verbe n'est pas encore connu.

(1) Nous ne nous faisons aucun scrupule d'employer le terme grammatical *verbe* dès le début de l'instruction ; nous l'enseignons là comme un simple *nom générique* ; les élèves, même les moins intelligents, comprennent bien vite et sans aucune explication que, sous cette dénomination, se rangent les mots exprimant une action et susceptibles d'être conjugués.

(2) En exigeant un régime différent pour chaque personne ou tout au moins pour chaque temps, on donnera de l'intérêt à ces conjugaisons, on fera travailler l'esprit du jeune sourd, et le choix plus ou moins judicieux qu'il fera de ces régimes nous montrera s'il a bien compris le sens du verbe et l'action à laquelle peuvent donner lieu les objets dont il emploie le nom.

Le maître demande à l'un de ses camarades: *Qu'est-ce qu'a fait Paul ?* et, ne recevant pas de réponse, il dira:

Paul a renversé l'encrier, en ajoutant encore : *Il a été maladroit*, il aura d'une même pierre fait deux coups et enseigné sûrement deux expressions nouvelles.

Aussi, aucune circonstance ne devra-t-elle être négligée, surtout en ce qui concerne les actions journalières et familières à l'enfant.

Mais ces comptes rendus se limitent aux actions qu'on a faites ou vu faire; la question du programme que nous avons essayé d'étudier se borne à ce genre d'exercices.

Dans les années suivantes on fera rendre compte de ce qu'on a dit, demandé ou répondu, de ce qui a été dit, demandé ou répondu.

Avant de terminer nous irons au-devant de l'objection qui pourra nous être faite de nous montrer trop méthodique, voire même grammatical et d'abuser de l'enseignement du mot.

A cela nous répondrons :

1° Avec le sourd-muet il est nécessaire, au moins au commencement de l'instruction, de diviser les difficultés pour les lui présenter une à une et dans l'ordre le plus simple et le plus rationnel;

2° L'enseignement de la langue nationale au sourd-muet, tout en se rapprochant le plus possible de la méthode *maternelle* ou *naturelle*, ne peut-être qu'un enseignement maternel *méthodique*, puisque le sourd-muet n'apprend rien sans maître [1];

3° Parallèlement à cet enseignement que nous qualifierons de *régulier* nous conduisons le développement des connaissances usuelles et pratiques avec le langage *usuel, courant* qui leur est propre.

(C'est surtout dans ce langage usuel que nous nous attacherons, au moyen du dialogue *oral*, à faire évoluer les personnes et les temps du verbe.)

Nous ajouterons enfin que si tous les exercices indiqués sont faits en premier lieu *par la parole seule* (l'écriture ne venant ensuite que comme un reflet de cette dernière), alors nous atteindrons sûrement le but que nous poursuivons tous avec le même zèle: *donner au sourd-muet l'intelligence et l'usage de la langue parlée.*

Auguste Boyer.

(1) Où il nous est facile de nous rapprocher entièrement de l'enseignement maternel, c'est en prenant pour *objet naturel* de la première instruction linguistique du jeune sourd-muet, les choses que celui-ci emploie, traite et aime, les actions que journellement il fait et voit faire.

NÉCROLOGIE

John CARLIN

Le 23 avril dernier est mort, à l'âge de soixante-huit ans, John Carlin, peintre et poète sourd-muet ; un des plus remarquables sourds-muets de ce siècle, dit le *Silent World* de Philadelphie.

John Carlin a été emporté par une pneumonie. On remarquait à son enterrement le R. Dr Gallaudet et le Dr Peet, qui se firent auprès des sourds-muets les interprètes des discours prononcés sur la tombe. M. Liégler représentait la Société de Philadelphie pour l'éducation des sourds-muets.

M. Crouter, directeur de l'Institution de Pensylvanie, a eu le vif regret de ne pouvoir assister à la cérémonie. — Carlin faisait honneur à cette Institution d'où il était sorti.

Sourd de naissance, il fit ses études à une époque où l'art d'instruire les sourds était encore dans l'enfance aux Etats-Unis, ce qui n'empêcha pas ses goûts artistiques et littéraires de se développer au point d'exciter l'étonnement et le respect. Peintre de portraits, il peignit en outre des paysages et divers tableaux favorablement accueillis par la critique. Poète, il écrivit plusieurs pièces de vers qui attirèrent l'attention sur lui, « non pas seulement parce que l'auteur était un sourd-muet, mais à cause de leur réelle valeur, » dit le *Silent World*. Et le même journal ajoute que Carlin est le seul poète sourd-muet que l'on connaise, ce qui n'est pas exact. Sans parler des autres, le sourd-muet Pélissier publia en France un volume de vers très remarqué. Quoi qu'il en soit, la mort de Carlin est une grande perte pour les sourds-muets et pour son pays ; et nous nous associons bien volontiers au deuil des parents et des amis de ce sourd-muet, qui fut aussi un homme de bien et dont la vie peut être donnée en exemple à ses compagnons d'infortuue.

INFORMATIONS

Etats-Unis du Brésil (République des). — MM. Marquez de Paranagua et Pimenta Bueno viennent dè résigner leurs fonctions de Président et de Trésorier de la Commission admi-

nistrative de l'Institut national des sourds-muets de Rio-de-Janeiro.

*
* *

Uruguay (République de l'). — *Création d'une classe spéciale de sourds-muets.* La Direction générale de l'Instruction publique, par un arrêté du 14 mars dernier, a décidé la création d'une classe spéciale de sourds-muets dans l'école du second degré, numéro 13, de Montevideo, dirigée par M. D. Manuel Collazo y Villar.

Le *Boletin de Enseñanza Primaria*, à qui nous empruntons cette information, devrait bien nous renseigner sur la méthode d'enseignement qui a été adoptée dans cette classe spéciale.

*
* *

Distinction honorifique. — Nous sommes heureux d'apprendre que le gouvernement de la République Française vient de conférer les palmes d'Officier d'Académie à M. le Dr Menezes Vieira, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Rio-de-Janeiro, directeur du *Pedagogium* de cette ville et de la *Revista Pedagogica.*

Nous adressons nos plus cordiales félicitations à notre distingué confrère.

Rappelons que M. Menezes Vieira, qui est l'auteur d'un excellent cours de méthode : *Ensino pratico da lingua materna aos surdos-mudos*, et d'un livre de lecture : *A imagen e a palavra*, fut délégué par son gouvernement pour représenter le Brésil à l'Exposition universelle de 1889.

*
* *

Assailli par des sourds-muets. — M. R..., marchand de vins, passait la nuit dernière sur l'avenue du Maine, quand, ne retrouvant pas sa route, il avisa quatre personnes qui se trouvaient sur cette avenue.

Le négociant leur demanda son chemin, mais, comme les individus auxquels il s'adressait étaient sourds-muets, ces derniers se mirent à répondre par signes.

Croyant que ces personnes se moquaient de lui, M. R... saisit un des sourds-muets par son paletot et se mit à le secouer fortement en le traitant de « polisson ».

Les camarades de l'infirme se figurant à leur tour que le marchand de vin n'était qu'un vulgaire malfaiteur et qu'il en voulait à la bourse de leur ami, se ruèrent sur M. R...

Une rixe s'engagea et, après force horions, des gardiens de la paix étant survenus, emmenèrent tout le monde au poste pour y fournir des explications.

Grâce à M. Peschard, commissaire de police, le quiproquo put être éclairci, non sans difficultés, et les cinq personnes furent remises en liberté.

(*Petit Parisien*, 21 mai).

*
* *

Congrès des otologistes et laryngologistes belges. — La prochaine réunion des otologistes et laryngologistes belges aura lieu, sous la présidence de M. le Dr Capart, le 17 mai, à deux heures de relevée, à l'hôpital Saint-Pierre-de-Bruxelles (salle de clinique des maladies de la gorge).

*
* *

Les instituteurs et la vaccine. — M. le Dr Gilbert Ballet lit un rapport dont les conclusions tendent à ce qu'il ne soit pas donné suite à un vœu du Conseil d'hygiène du Finistère demandant que *les instituteurs soient autorisés à vacciner les enfants fréquentant leurs écoles*. — Les conclusions de ce rapport sont adoptées.

(*Comité consultatif d'hygiène publique de France*. Présidence de M. Brouardel, 20 avril 1891.)

*
* *

Un nouveau journal de sourds-muets se publie depuis plusieurs mois à Poznam (Russie), sous la direction de M. Szezygtowski. *Gtuchoniemka* est le titre de cette nouvelle feuille.

*
* *

Certificat d'études. — *L'école de Chambéry.* Encore un succès à signaler pour l'actif et intelligent directeur de l'Institution nationale des sourds-muets de Chambéry!

L'année dernière, trois élèves de cet établissement avaient subi victorieusement les épreuves du certificat d'études, et avaient été admis en tête de leurs camarades des écoles du canton. Deux autres sourds-muets de la même institution se sont présentés aux examens qui ont eu lieu le 27 mai, à La Motte, et tous deux ont été reçus haut la main.

Comme l'année précédente, c'est encore un sourd-muet, le jeune Sourigues, du département des Landes, qui tenait le premier rang par le nombre de points obtenus.

Nous sommes heureux de féliciter de ces brillants résultats le directeur de l'établissement de Corinthe et ses dignes collaborateurs. Mais l'éloge de M. Baudard n'est plus à faire, et ce n'est pas d'aujourd'hui que l'on rend justice à son esprit d'initiative et de progrès et à son habile direction.

(*Le Républicain de la Savoie*).

*
* *

Offre d'emploi. — On demande pour l'étranger, et dans des conditions matérielles et pécuniaires très avantageuses, une bonne institutrice connaissant bien le français, et capable de poursuivre *par la parole* l'instruction de deux jeunes filles sourdes, âgées de neuf et onze ans. D'excellentes références sont exigées. S'adresser à M. G. Carré, éditeur de la *Revue internationale*.

*
* *

Institut des sourds-muets de Groningue

A Mesdames et Messieurs, les directrices, directeurs, professeurs, etc., bref, à toutes les personnes avec lesquelles l'Institut a l'honneur d'être en rapports amicaux.

MESDAMES ET MESSIEURS,

Ayant atteint l'âge de soixante-dix ans, j'ai résolu de me retirer de l'Institution à laquelle je me suis voué pendant trente-six années. Le 1 mai, madame mon épouse et moi, nous nous rendons à Utrecht pour nous y établir dans le voisinage de plusieurs membres de notre famille.

Avant de quitter le lieu si cher à mon cœur, j'ai besoin d'adresser mes remerciements sincères à toutes les personnes de qui j'ai eu l'avantage de recevoir, pendant tout mon séjour à l'Institut, des preuves de bienveillance et de confraternité. Je les prie d'agréer l'assurance que le souvenir de ces marques sera toujours pour moi un trésor de haute importance.

Dès le 1 mai, la direction de l'Institut sera confiée à M. le Dr H. REUIJL, qui y a déjà pris part depuis le 1 septembre dernier. M. REUIJL m'a prié d'adresser ses compliments à tous les amis de notre Institut et de leur exprimer son désir de voir continuer le lien qui déjà depuis longtemps a existé entre eux et notre Institut. On est prié d'adresser dès à présent tout ce qui est destiné à l'Institut à M. le Dr de REUIJL.

Veuillez agréer, Mesdames et Messieurs, l'assurance de mes sentiments les plus dévoués.

GRONINGUE, avril 1891.

Dr A. — W. ALINGS,
Directeur de l'Institut.

REVUE DES JOURNAUX

La Voix. — Après avoir fait connaître dans son journal *la Voix parlée et chantée* comment on guérit le bégaiement, M. le Dr Chervin indique dans le numéro de mai 1891 quels sont les signes caractéristiques de ce défaut de prononciation, qu'il définit ainsi d'après M. le Dr Montard-Martin : « Le bégaiement est un état choréïque intermittent des appareils qui président à la phonation articulée, l'acte respiratoire y étant compris. » Les symptômes de cette altération de la parole sont les suivants :

1° début dans l'enfance ; 2° troubles respiratoires plus ou moins marqués ; 3° intermittence ; 4° disparition totale dans le chant et, 5° indépendance absolue avec des troubles sensitivo-moteurs.

Quant à la *blésité*, on désigne par ce nom générique « une foule de défauts de prononciation caractérisés par la substitution, la déformation ou la suppression d'une consonne ». Ces défauts sont nommés zézaiement, clichement, grasseyement, blèsement, susseyement, jotement, chuintement, mytacisme ; accent auvergnat, gascon, alsacien ; parler phœbus, charabia, etc., etc. La blésité n'est pas le résultat d'une malformation des organes vocaux, de la langue particulièrement, mais elle provient de mouvements d'articulation mal exécutés alors qu'ils pourraient l'être correctement. Toutefois l'auteur fait remarquer que par suite d'habitudes locales la blésité est pour ainsi dire à l'état endémique dans certaines provinces de la France, notamment en Auvergne. Elle se guérit comme le bégaiement par des exercices méthodiques et raisonnés des organes de la parole. Les diverses variétés de blésité sont signalées par M. Chervin qui donne pour chacune d'elles des exemples bien appropriés. Citons seulement le mot saucisson dont l'articulation par des langues maladroites devient successivement chauchisson, totiton, sllausllissllon, o...i...on.

« A propos de « l'audition colorée », M. le Dr Suarez de Mendoza a étudié les pseudo-sensations de couleurs associées aux perceptions objectives des sens. Par fausse sensation secondaire, il entend la perception mentale fausse, mais physiologique, de couleurs, de sons, d'odeurs, de saveurs, etc, qui n'ont rien de réel, sensations naissant d'une première perception objective ou de son évocation. » D'après cela : « L'audition colorée est une faculté d'association des sens et des couleurs, par laquelle toute perception acoustique objective d'une intensité suffisante, ou même sa simple évocation mentale, peut éveiller et faire apparaître pour certaines personnes une image colorée ou non constante pour la même lettre, le même timbre de voix ou d'instrument, la même intensité et la même hauteur de son. Cette faculté d'ordre physiologique se développe dans l'enfance et persiste généralement avec les années sans variations notables. » Ainsi l'audition colorée revêt les sons de couleurs qui varient avec chaque personne. Pour les uns, la voyelle *i* est rouge vif ; pour les autres, elle est noire ; chacun a son mode de coloration, et suivant l'impression causée par tel ou tel morceau de musique, celui-ci semble paré pour l'auditeur de couleurs gaies ou sombres. Pour ce qui concerne le langage, ce sont surtout les voyelles qui déterminent la sensation lumineuse ou colorée, les consonnes n'ayant qu'une action très secondaire. Toutefois ces dernières « influencent généralement la voyelle qu'elles accompagnent. Il y en a qui l'épaississent, si l'on peut s'exprimer ainsi, qui donnent à sa teinte, par exemple, l'impression d'un liquide épais comme de la crème ; d'autres qui la salissent ou lui donnent un reflet métallique ». Cette observation émane de l'un des membres d'une famille dans laquelle ils jouissent presque tous de cette singulière faculté de colorer l'audition du langage.

La Société de biologie s'est beaucoup occupée, dans ces derniers temps, des fonctions du cerveau dans le mécanisme du langage articulé. Il est de plus en plus admis que le centre sensoriel de la parole est bien localisé dans la troisième circonvolution frontale gauche, mais pas exclusi-

vement comme on l'avait cru jusqu'alors : il paraît que le lobe correspondant de droite joue également un rôle. A ce sujet, M. J. Luys s'est livré à des expériences d'hypnotisme des plus intéressantes : il a réussi à endormir quelqu'un, puis à l'éveiller, mais d'un côté seulement ; de sorte que la personne était à moitié torpide, à moitié en état de veille, c'est-à-dire consciente du monde extérieur, pouvant parler et répondre avec des appréciations propres. Toutefois la parole se faisait entendre plus faible et les mots ne pouvaient plus être lus et écrits qu'à moitié : Théo... pour Théophile ; mar... pour mardi. De cela, il appert que le lobe gauche préside particulièrement seul à la parole ; néanmoins, il est aidé par son congénère dans une mesure plus ou moins grande.

L. Leguay

Revista Pedagogica, de Rio-de-Janeiro (nos 5 et 6). — Le premier de ces numéros, dont la couverture est encadrée d'un large filet noir, nous apprend la mort de M. Benjamin-Constant Botêlho de Magalhoès, ministre de l'Instruction publique des États-Unis du Brésil.

Ainsi que le reconnaît justement le directeur de la « Revista Pedagogica », M. Benjamin-Constant a rendu de grands services dans son pays à la cause de la diffusion de l'enseignement et de l'amélioration de l'éducation nationale.

La sollicitude de cet homme de travail et de progrès se manifesta également envers les déshérités de la nature. L'instruction des aveugles l'intéressait tout particulièrement, et dernièrement encore il chargeait l'un de ses compatriotes, M. le Dr. H. Guedes de Mello, de venir étudier en Europe l'organisation matérielle et pédagogique des écoles de Sourds-Muets.

Un décret rendu par le président Deodoro da Fonseca prescrit que l'Institut des Jeunes Aveugles de Rio-de-Janeiro prendra désormais le nom d'Institut Benjamin-Constant.

Le nouveau titulaire du Ministère de l'Instruction publique est M. Barbalho Uchôa Cavalcanti.

Nous formons des vœux pour que l'œuvre commencée par M. Benjamin-Constant soit poursuivie par son successeur, notamment en ce qui concerne l'enseignement des Sourds-Muets.

Sous le titre de « Panthéon Escolar » chacun des fascicules de la « Revista Pedagogica » reproduit le portrait d'un des pédagogues, des éducateurs les plus illustres.

Le numéro de mars fait entrer au « Panthéon Escolar » l'abbé C. Michel de l'Epée avec cette épitaphe : *le Rédempteur des Sourds-Muets.*

Nous sommes fiers des hommages rendus à un éducateur français, alors surtout qu'il s'agit d'un des maîtres de notre enseignement spécial, de celui qu'on a appelé *le Père des Sourds-Muets.*

La « Revista Pedagogica » ouvrira prochainement ses colonnes à une série d'articles sur l'instruction des Sourds-Muets, articles dans lesquels M. Guedes de Mello nous communiquera les impressions que lui ont suggérées les visites qu'il a faites à de nombreuses institutions durant le séjour prolongé qu'il vient de faire en Europe.

Auguste Boyer.

Revue française de l'éducation des Sourds-Muets. — Le numéro de mai 1891 contient la suite des éphémérides de la surdi-mutité en France, un premier article sur la lecture sur les lévres mise à la portée des personnes devenues sourdes, la préface de la traduction française de l'ouvrage de J.-P. Bonet et la suite de la bibliographie générale des ouvrages parus en France.

Dans le numéro de juin il faut signaler un intéressant article de M. O. Claveau et un deuxième article de M. Bélanger sur la lecture sur les lèvres.

BIBLIOGRAPHIE

Manualetto de' doveri et diritti, *ad uso delle scuole degli adulti et di quelle de' sordo-muti,* par C. Perini, 1891 (en vente chez l'auteur à Milan, via Parini, n° 6, au prix de 0 fr. 50).

Petit recueil d'expressions usuelles, *à l'usage des écoles de sourds-muets,* par M. Snyckers directeur de l'Institut de Liège (en vente chez G. Carré, éditeur de la *Revue internationale*, au prix de 0 fr. 25).

Igiene dell'orecchio, par le professeur *Vincenzo Cozzolino*, de Naples.

Voici trois petits livres, qui, à des titres divers, méritent de retenir toute notre attention. L'un vient d'un directeur, l'autre d'un professeur, le troisième d'un médecin.

Présenter au public des livres offrant un véritable intérêt est un devoir pour le bibliographe ; et ce devoir se double d'un plaisir, lorsqu'il a la bonne fortune, comme c'est aujourd'hui le cas, de signaler de bons livres et de dire du bien de ses amis. Que MM. Perini, Snyckers et Cozzolino reçoivent donc toutes mes félicitations et tous mes remerciements.

Manuel des droits et devoirs, par C. Perini. — Vers la fin de 1885, M. Théobald eut l'honneur de saisir la Conférence des professeurs de l'Institution nationale de Paris d'une proposition tendant à demander la création de ce qu'on appelle, faute d'une expression meilleure, un cours de *Droit usuel*, à l'usage de nos élèves (1).

L'année suivante, à l'appui du programme de Droit usuel adopté par la Conférence des professeurs, mon éminent collègue M. Théobald présentait, sur cette question, un rapport de tous points fort remarquable. Avant de paraître sous forme de brochure, ce rapport dont on ne saurait trop recommander la lecture, fut publié par la *Revue française*

(1) Personnellement, j'ai appuyé la motion de mon excellent collègue, et il me souvient d'avoir adressé une communication sur le même sujet à la Conférence des professeurs, dans sa séance du 2 février 1886. — « Pour ce qui est de l'idée d'un Cours de Droit usuel, nous écrit M. Théobald, elle remonte à plus de trente ans. M. Puybonnieux fut, je crois, le premier professeur chargé de cette classe ; le dernier fut M. Chambellan qui le cessa avant la guerre. »

(juillet 1886). Quant au programme, il se retrouve, légèrement amélioré, dans la belle édition des programmes de l'Institution de Paris, publiée par les soins de M. Javal, notre zélé directeur, édition qui figurait à l'Exposition universelle de 1889 (Section des sourds-muets).

Le manuel de notre ami et collaborateur C. Perini m'a rappelé tous ces souvenirs; car il est, dans son ensemble, en parfait accord avec les vues et l'esprit de la Conférence des professeurs de Paris; je ne saurais mieux résumer mon impression sur ce manuel qu'en le considérant à la fois comme un développement et comme un complément du programme de notre Institution.

L'année dernière, à cette même place (mars 1890), un de mes collègues disait tout le bien qu'il pensait du livre de C. Perini. Tout récemment, une des plus hautes personnalités de l'enseignement en Allemagne, M. Renz de Stuttgard, faisait l'éloge de ce *Manuel des droits et des devoirs*, dans l'*Organ* (avril 1891). Ce que j'en ai dit suffira, je pense, pour vous donner envie de lire l'ouvrage; aussi n'ajouterai-je rien de plus, de crainte de blesser la modestie de notre confrère. Terminons par une indiscrétion, trouvée sur la couverture même du petit manuel. La traduction de la *Méthode pour enseigner aux sourds-muets la langue maternelle par la parole* (1) est de la sœur A.-E. Tonti. L'excellente religieuse nous pardonnera de soulever le voile, sous lequel elle se dérobait par excès de modestie à des témoignages de reconnaissance parfaitement mérités. Le livre coûte 4 francs, et il suffit pour se le procurer de s'adresser à l'imprimerie de Currières (Institution des sourds-muets); ceci dit en réponse à des renseignements qui m'ont été demandés. — Autre nouvelle : la *Vie de Jésus-Christ*, de C. Périni, annoncée dans le dernier numéro de la *Revue Internationale*, va avoir une seconde édition, ornée d'une gravure, représentant le Christ donnant la parole à un sourd-muet d'après la statue léguée à l'Institution des sourds-muets pauvres, par son illustre et regretté fondateur, l'inoubliable abbé J. Tarra.

Petit recueil d'expressions usuelles, par M. SNYCKERS. — Le directeur de l'Institution de Liège s'est fait une spécialité des petits livres; il faut convenir qu'il y réussit à merveille; et la médaille de bronze, qu'il a obtenue à l'Exposition universelle de Paris en 1889, n'était que la juste récompense de son activité. *Son Recueil d'expressions usuelles* est un petit livre beaucoup plus utile qu'il n'est gros. Malgré l'exiguïté de son format, il me paraît destiné à faire quelque bruit et, dans tous les cas, je le considère comme une des mieux venues, parmi les excellentes brochures de M. Snyckers.

Au moment de quitter votre patrie pour vous rendre dans quelque pays dont vous ignorez la langue, votre premier soin est de vous munir d'un guide de la conversation. Vous trouvez dans ce guide des formules courantes, des expressions usuelles qui serviront aux premières nécessités de la communication en chemin de fer, à l'hôtel, dans la ville, etc... On ne saurait mieux comparer le recueil de M. Snyckers qu'à un de ces guides de la conversation. Le sourd-muet, lui aussi, vit dans un milieu dont il connaît mal la langue; lui aussi éprouve des difficultés pour éta-

(1) Voir la *Revue Internationale* du mois dernier.

blir ses premières communications ; lui aussi a besoin de formules, d'expressions usuelles, pour comprendre *les premiers ordres, les premiers commandements* du maître, pour répondre aux questions qui lui seront adressées, concernant son *nom*, son *âge*, son *domicile*, sa *famille*, *l'école*, *l'heure*, le *temps*, le *jeu*, la *promenade*, etc... Et c'est pour répondre à ces besoins que M. Snyckers a composé son recueil qui est en somme un guide de la conversation abrégé, résumé, à l'usage des sourds-muets, de leurs parents et de leurs maîtres. Je dis de leurs maîtres, car l'ouvrage s'adresse à eux, aussi bien qu'à leurs élèves et il contient, à le bien considérer, une excellente leçon de méthode orale pratique. De là lui vient à mon avis sa réelle valeur. C'est justice d'ajouter que cette brochurette (24 pages) a fort belle apparence ; qu'elle obtiendra le meilleur accueil des élèves des premières années auxquels elle est destinée ; que ceux-ci y trouveront à la fois plaisir et profit. — Sans être prophète, je lui prédis un succès.

Hygiène de l'oreille, par V. Cozzolino, professeur à l'Université de Naples. — « Prévenir vaut mieux que guérir » est une antique devise dont la vérité est de plus en plus reconnue, à mesure que la science médicale fait des progrès. Aussi la médecine préventive est-elle préférée à la médecine curative. Médecins et malades, tous ont enfin compris que l'hygiène exerçait sur l'organisme une action autrement salutaire que les poisons qui, sous le nom de médicaments, ont la prétention de réparer la machine humaine et n'ont parfois d'autre effet que de la détraquer.

Nous discutions médecine un jour avec un otologiste des plus savants : Croyez-vous à la médecine, lui dis-je à brûle-pourpoint? — Et lui de répondre avec sa franchise ordinaire et son fin sourire : Je crois à la médecine opératoire et à la médecine préventive. — D'accord, mais à l'autre? — L'autre, l'autre, dame! c'est souvent moins sûr.

L'*Hygiène de l'oreille* du professeur Cozzolino fera donc plaisir à mon otologiste qui l'approuvera hautement, si ce n'est déjà fait. M. Cozzolino que nous avons eu le plaisir de connaître au temps où, chargé d'une mission de son Gouvernement, il suivait les meilleures cliniques otologiques de toute l'Europe, nous avait été adressé par M. l'abbé Tarra, notre regretté maître, qui le tenait en haute estime. Le professeur Napolitain fait hommage de son œuvre à l'illustre otologiste Viennois A. Politzer. J'ai sur ma table la cinquième édition italienne, et l'ouvrage a été déjà traduit en français par le Dr Joly, de Lyon, en allemand par le Dr Fink, de Hambourg, en suédois, par le professeur Algot Key-Aberg, de Stockolm, et en espagnol par le Dr Ricardo Bottey, de Barcelone. Cette simple énumération des traductions en dit plus sur la valeur scientifique et pratique du livre que tous les éloges qu'on en pourrait faire. M. Cozzolino qui dirige une clinique pour les maladies de l'oreille, du nez, du larynx, à Naples, a rempli les fonctions de vice-président, au Congrès international spécial de Paris en 1889.

Les trois premiers chapitres traitent de l'hygiène chez le *nouveau-né*, chez l'*enfant* et chez *l'adulte* ; le quatrième renferme, sous le titre de *préceptes généraux*, des conseils utiles pour tous.

I. Après une courte préface, et un préambule destiné à faire ressortir l'importance de l'audition, l'auteur nous montre les soins que mérite

l'oreille du nouveau-né, les inconvénients que présentent les coiffures trop étroites, la nécessité d'entretenir le pavillon de l'oreille dans un état de propreté parfaite, le danger que des bruits violents font courir aux oreilles, les bons et les mauvais procédés employés pour débarrasser les oreilles des bouchons de cérumen.

II. Il nous signale la fréquence de l'introduction des corps étrangers dans l'oreille chez les enfants et les moyens de les extraire; les inconvénients qu'il peut y avoir à tirer trop fort sur leurs oreilles, ou à les frapper trop vigoureusement sur la région temporale. L'hygiène de l'oreille a pour base la cure des maladies du nez: on connaît le rôle important joué par la trompe d'Eustache, cette *bronche de l'oreille*, comme on l'a appelée. Il est question ensuite de la surdité à l'école, surdité qui passe souvent inaperçue et dont les effets sont attribués au mauvais vouloir de l'élève. Cette surdité est excessivement fréquente, la statistique le prouve. On devrait examiner l'ouïe de tous les élèves au moyen d'instruments spéciaux ; acoumètres ou audiomètres. Naturellement l'auteur donne la préférence à son audiomètre; puis il nous dit quelles sont les dispositions à prendre à l'égard des élèves durs d'oreille : et il cite plusieurs observations à l'appui.

III. La surdité rend misanthrope, dit Cozzolino. Il nous met en garde contre les dangers du froid, d'un coryza négligé, des bains de mer, du surmenage, de la poussière, de l'abus du tabac, etc... Il ne croit guère à l'efficacité du traitement hydrothérapique, ni à celle du traitement thermal.

La surdité professionnelle est examinée ensuite; celle des *saturnins*; des canonniers, des employés de chemins de fer. — Le daltonisme de l'oreille fait pendant au daltonisme de l'œil : tel individu arrive à ne plus percevoir les sons aigus... La fin du chapitre s'adresse plus particulièrement aux artistes, aux chanteurs, aux musiciens.

IV. Dans la dernière partie qui contient les préceptes généraux, le professeur Cozzolino conseille aux mères d'acquérir quelques notions d'hygiène; il leur recommande d'exercer sur les fosses nasales une surveillance sévère ; de recourir sans retard au médecin, à la moindre otite il signale l'influence réelle de la grossesse; il s'élève contre le préjugé populaire qui regarde comme *salutaire* l'écoulement du pus par l'oreille de l'enfant; certains médicaments, dit-il, comme par exemple le salicylate de soude et la quinine peuvent nuire à l'audition. L'auteur passe en revue les instruments acoustiques, donne son avis sur les tympans artificiels, fait remarquer leurs inconvénients, flétrit en passant la réclame qui s'étale à la quatrième page des journaux, parle des effets de l'*influenza*, des saisons, etc... Quelques mots bien sentis à l'adresse des instituteurs, pour qu'ils s'inspirent des conseils et des principes de l'*Hygiène de l'oreille* terminent cet ouvrage.

Le petit livre de M. le professeur Cozzolino contient bien des choses en peu de mots ; et on ne saurait trop le féliciter de l'avoir écrit dans un langage accessible à tous; car il touche tout le monde et tout le monde le lira avec intérêt.

Marius Dupont.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdam.

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten*.

Weisweiler, directeur de l'Institut de Cologne.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

SEPTIÈME ANNÉE

N° 5. — AOUT 1891

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VII. — N° 5 Août 1891.

DE LA COMPRÉHENSION & DE L'USAGE DE LA LANGUE

Dans la *Revue Internationale* du mois de mai 1891, M. C. Perini, le professeur italien bien connu de tous les instituteurs de sourds-muets, cherche à résoudre un problème assez délicat: « Est-il nécessaire ou utile que le sourd-muet répète toujours la question qui lui est adressée. » Nous partageons l'opinion de l'auteur et nous nous prononçons avec lui pour l'affirmative quand il s'agit de la conversation ordinaire ou du dialogue courant. Il ne suffit pas de faire comprendre la question à notre élève, il importe également de lui en faire acquérir l'usage : car il aura besoin de s'en servir lorsqu'il voudra interroger à son tour. Or, pour fixer la phrase dans l'esprit de l'enfant, rien n'égale l'articulation. C'est elle qui rend si facile chez nous l'emploi du langage. Elle en fait une véritable fonction organique: Nous ne pouvons penser sans que l'expression nous vienne aux lèvres, sans que notre larynx commence à ébaucher des sons (1).

Mais si les phrases véritablement usuelles demandent à être répétées très souvent, il en est d'autres qu'il serait superflu de vouloir conserver, celles qui sont simplement destinées à faciliter la compréhension de la langue. M. Perini nous en offre un exemple : « Supposons l'instituteur arrivé au degré auquel il peut et il doit faire connaître aux élèves la locution conjonctive *pendant que*, indiquant avec le gérondif la simultanéité d'actions. Il commande à l'un d'eux de

(1) Dans un intéressant article intitulé « Le physique et le mental » M. Alfred Fouillée s'exprime ainsi : « Nous ne pensons point sans prononcer mentalement des paroles et nous ne les prononçons point mentalement sans les prononcer aussi physiquement avec le larynx : Penser c'est parler tout bas. » (*Revue des Deux-Mondes*, 15 mai 1891, p. 454.)

frapper ses mains l'une contre l'autre et de remuer en même temps la tête. Les actions exécutées, il en fait rendre compte. Pour que l'élève acquière la formule dont il s'agit, il apparaît clairement que le maître doit lui faire répondre :

Pendant que je frappais mes mains l'une contre l'autre, je remuais la tête. »

J'ignore si la phrase est aussi peu usuelle en italien qu'en français. Je crois du moins pouvoir affirmer que dans la pratique les deux actions dont il s'agit ne sont presque jamais simultanées et que par suite l'expression qui sert à traduire cette simultanéité n'est pas d'un usage courant. Remarquez que je ne critique pas la méthode employée ici pour faire comprendre la locution *pendant que.* C'est celle qui a été suivie constamment par Valade-Gabel dans ses leçons de langue : elle peut être de nature à faire nettement ressortir la signification du terme que l'on étudie. Il n'en est pas moins vrai que c'est un procédé *artificiel* et que les formules ainsi *fabriquées* ne sont pas naturelles, ne sont pas vivantes. Ce qui donne la vie à une phrase, c'est la sensation qu'elle représente, c'est l'impression ressentie. En veut-on un exemple :

Pendant que je récitais ma leçon, il m'a pris mon livre.

Pendant que je faisais mon devoir, il m'a volé mon crayon.

L'enfant traduit ici les contrariétés qu'il a éprouvées. Voilà du langage usuel. Nos élèves auront souvent besoin de ces expressions, il importe d'en meubler leur mémoire. Quant à celles qui n'ont pas d'autre objet que de faire la lumière dans leur esprit, à quoi bon les répéter ? Une fois que le sourd-muet a compris, leur but est atteint, leur rôle est terminé. Laissons-les se perdre dans l'oubli ; car on ne trouvera jamais l'occasion de les utiliser.

Je sais bien que l'on pourra me répondre (c'est sans doute la pensée qui a guidé M. Perini) : « Soit, ces phrases ne serviront pas plus tard. Mais quel danger y a-t-il à les faire retenir à l'élève ? N'ont-elles pas l'avantage de le familiariser avec une tournure de la langue ? » Cet argument aurait une

valeur si nous avions le loisir de nous arrêter en chemin pour faire l'école buissonnière. Malheureusement il faut bien nous convaincre que nous n'avons pas une minute à perdre. Notre temps est précieux et il importe de ne pas le gaspiller inutilement. On devrait poser en principe que le sourd-muet est incapable de former une seule phrase tout seul — au moins pendant les trois ou quatre premières années. Il ne saurait se servir de ce qu'il sait déjà pour exprimer lui-même ses propres idées : si on l'y oblige, il s'habituera à un langage incorrect dont il ne pourra plus se débarrasser plus tard.

Sans doute j'exagère lorsqu'il s'agit d'enfants très intelligents ; mais je suis bien près de la vérité en ce qui concerne le sourd-muet tout à fait ordinaire. Au contraire, ce serait tomber dans l'erreur que de vouloir ramener l'enseignement tout entier aux leçons de langue proprement dites : il ne suffit pas de donner à l'élève la signification des termes du langage et de lui en indiquer les règles pour qu'il devienne capable de parler sans le secours du professeur.

Veut-on me permettre une comparaison :

J'ai appris l'allemand comme tout le monde sur les bancs du lycée, — c'est-à-dire qu'on m'a enseigné la grammaire et la construction, j'ai décliné des substantifs et des adjectifs, conjugué des verbes, acquis un certain vocabulaire — et je me suis figuré alors que je savais l'allemand. Mon premier thème m'a édifié sur ce point. Je me rappellerai toujours cette réflexion de mon professeur : « C'est très correct, mais ce n'est pas allemand (1). »

Eh bien ! nos sourds-muets arrivent trop souvent à un résultat analogue. Ils se servent de mots français, ils ne

(1) M. J. Simon, sur le ton de causerie familière qui lui est habituel, a exprimé cette idée d'une façon très amusante dans le discours qu'il a prononcé l'année dernière à la distribution des prix de l'Institution Nationale : « Quand mon ami M. Schœlcher a été obligé de s'installer en Angleterre, il ne savait pas l'anglais.... Je parie bien que si vous aviez été à sa place, vous auriez appelé tout simplement un professeur d'anglais, acheté une grammaire et probablement aussi un guide de la conversation. Vous vous seriez enfermé trois heures par jour avec votre guide, votre grammaire et votre professeur et, au bout de six mois, vous auriez pu vous exprimer assez couramment pour faire dire à un cocher à qui vous auriez donné votre adresse : « Tiens ! voilà un Français ! »

parlent pas, ils n'écrivent pas français. Pour éviter cet écueil, il faut accorder une place prépondérante à la langue usuelle dans notre enseignement. C'est celle-là qu'il convient de faire pratiquer et retenir. Les leçons de langue proprement dites peuvent exercer l'intelligence de l'élève. C'est sur les phrases courantes et usuelles qu'il faut *exercer sa mémoire.*

DUFO DE GERMANE.

LE LANGAGE INTÉRIEUR

En ce moment une question à l'ordre du jour est celle du langage intérieur. On entend ainsi, comme chacun le sait, ce langage qu'on se tient à soi-même sans qu'aucune manifestation extérieure n'en révèle l'existence au dehors : c'est la voix de la conscience. Toutefois cette seconde appellation comportant plutôt un sens moral, l'emploi de la première est préférable, d'autant plus que tous les moyens d'expression, parole, mimique, écriture, ont leur langage intérieur. Pour le commentaire que nous faisons ici d'un livre remarquable dont la publication a été fort bien accueillie dans le monde savant (*Le Langage intérieur,* par Gilbert Ballet) (1), ce qui concerne la parole a plus particulièrement attiré notre attention. Il nous semble difficile que des instituteurs de sourds-muets se désintéressent de questions touchant de si près à celles dont ils ont à se préoccuper journellement. En effet, en prenant connaissance des lois du langage, ils se renseignent sur la valeur de leur mode d'enseignement ; ils ont même

(1) Félix Alcan, éditeur.

chance de trouver des arguments propres à élucider certains points de méthode remis souvent en discussion, par exemple, les meilleurs moyens d'utiliser la lecture sur les lèvres et l'écriture comme instruments d'acquisition de la langue. Mais n'anticipons pas sur notre sujet et avouons, avant de le traiter, que nous ne sommes ici que l'écho de la parole d'autrui.

Pour mémoire, il faut rappeler que l'idée et le mot sont indépendants l'un de l'autre, que le mot n'est pas simple mais organisé. Il se compose du son entendu et des mouvements d'articulation propres à produire ce même son. A cette association mentale d'images s'adjoint l'idée à exprimer. Cela est la composition du mot pour quelqu'un d'illettré. Mais elle se complète ainsi pour quiconque sait lire et écrire :

Le mot est un composé de
- *a.* — Image auditive (mot entendu).
- *b.* — Image visuelle (mot lu).
- *c.* — Image motrice d'articulation (mot parlé).
- *d.* — Image motrice graphique (mot écrit).

Il est évident que l'image auditive pour un sourd instruit par la méthode orale n'existe que peu ou point, mais qu'à l'image du mot écrit se joint celle du mot lu sur les lèvres. Pour un sourd-parlant, placé dans une institution où les élèves connaîtraient encore les signes, l'organisation du mot se compliquerait de l'image *visuelle*, du signe mimique et de l'image *motrice* des mouvements pour rendre ce même geste. Toutefois nous nous en tiendrons à l'exemple qui vient d'être donné.

Comment peut-on justifier que le mot soit réellement composé ainsi ? Par des preuves vivantes : il survient, en effet, chez certaines personnes, des altérations du langage dont l'étude attentive a conduit au démembrement de cette parole que l'on croyait autrefois d'essence divine. Tels malades sont affectés de la sorte : les uns entendent encore les mots, les comprennent mais ne peuvent plus les prononcer (aphasie motrice) ; d'autres savent encore parler, mais dans les discours qu'on leur adresse et qu'ils entendent ils ne se rappellent plus la valeur significative des sons (surdité verbale). D'autres fois, le malade sait encore écrire, mais demeure

incapable, quoique voyant bien, de lire son écriture et celle d'autrui (cécité verbale). Enfin, voici quelqu'un lisant une missive qui l'intéresse; s'avise-t-il de vouloir y répondre par écrit, sa main se refuse à tracer aucune lettre (agraphie). Ce sont là les principales formes d'aphasie.

Au lieu de parler des troubles du langage, examinons plutôt le caractère normal de son fonctionnement intérieur. Lorsque nous nous livrons à l'acte de la pensée, chacun de nous l'exerce à sa manière, c'est-à-dire que l'évocation mentale des mots se fait différemment selon les sujets. Les uns pensent comme s'ils écoutaient une voix leur parler (ce sont les sujets dits auditifs); d'autres articulent à eux-mêmes leurs propres réflexions (ce sont les sujets dits moteurs); d'autres enfin lisent mentalement leurs méditations comme s'ils les voyaient écrites devant leurs yeux (ce sont les sujets dits visuels). Toutefois le sentiment que nous avons de ce langage intérieur n'est pas tellement absolu qu'il faille le classer à toute force parmi l'un des trois types cités. Au contraire, l'on peut être tout à la fois auditif, moteur et visuel. Chez certaines personnes cependant, les images de telles ou telles catégories s'éveillent de préférence. Ainsi pour nous ce sont les images motrices d'articulation qui ont la prépondérance : les lecteurs de ce journal sont donc à même de rechercher, chacun de leur côté, sous quelle forme de langage se traduit mentalement l'activité de leur pensée ; pour s'en rendre compte il suffit d'être un peu habitué à l'observation de soi-même. Toutefois les personnes qui utilisent, pour le langage intérieur, les images des trois catégories se trouveront assez embarrassées pour se placer dans tel ou tel groupe ; elles relèvent plutôt d'un type qualifié *indifférent*, et c'est le plus commun. A ce propos laissons parler M. Gilbert Ballet lui-même (1) :

« Comparons un peu les ressources des personnes du type indifférent, à celles des personnes des autres types. Une prédominance accusée de telles ou telles catégories

(1) Le *Langage intérieur*, ancienne librairie Germer-Baillière.

d'images semble assurer à l'intelligence une prééminence dans telle ou telle direction. Le génie pictural ou musical suppose une vivacité particulière des représentations visuelles ou des auditives. En revanche, un équilibre régulier entre les diverses formes de la mémoire verbale est peut-être la garantie la plus certaine contre un trouble profond de la faculté du langage intérieur. Si l'on jouit d'une mémoire visuelle très développée, exclusive des mémoires auditive ou motrice, on pourra tirer un heureux parti de cette faculté; mais que par accident on vienne à la perdre, on sera dans la situation d'un rentier qui, ayant commis la faute de placer toute sa fortune sur la même maison de banque, serait ruiné le jour où cette maison ferait faillite. Il ne s'agit pas là, du reste, d'une hypothèse gratuite. Dans le cas, au contraire, où le cerveau se sera habitué à utiliser les diverses formes de représentations verbales, si l'une de ces formes s'efface par suite d'une lésion, les autres formes de représentations la suppléeront dans une certaine mesure. »

L'auteur fait remarquer ensuite que le procédé d'acquisition du langage par les yeux, l'oreille ou la récitation, fait que nos souvenirs s'installent dans notre esprit sous une forme plutôt que sous une autre. Chez une personne du type indifférent, les mots acquis par la lecture s'emmagasineront dans la mémoire visuelle, ceux acquis par l'audition dans la mémoire auditive, et, au dire de M. Gilbert Ballet, disciple éminent de M. Charcot, les centres de ces différentes mémoires sont, jusqu'à un certain point, indépendants les uns des autres, au moins chez certains individus et à un certain âge. De là, sans doute, la source de cette controverse particulière à notre pédagogie spéciale; pour l'instruction orale des sourds serait-ce un grand avantage si, au lieu d'être indépendantes, les images visuelles de l'écriture s'associaient toujours étroitement au souvenir des images motrices d'articulation? Les discussions sur l'application de la méthode orale n'ont guère été envisagées à ce point de vue, et c'est probablement dommage.

Quoi qu'il en soit, voici quelques conclusions de l'ouvrage de M. Gilbert Ballet:

« 1° La psychologie démontre que les différentes opérations constitutives du langage intérieur peuvent s'exercer isolément et affecter une indépendance relative les unes à l'égard des autres ;

« 2° L'importance de chaque groupe d'opérations n'est pas la même chez tous les individus : chez les uns il y a prédominance des représentations visuelles; chez les autres, des auditives, etc. ;

« 3° Enfin les opérations du langage intérieur, bien que souvent indépendantes, ont cependant entre elles des relations plus ou moins étroites ; quelquefois même elles peuvent affecter, comme chez la plupart des enfants, des rapports de subordination à l'égard les unes des autres. »

Puisqu'à propos du langage intérieur nous avons signalé les diverses altérations de la mémoire verbale, n'est-il pas de notre sujet de rappeler quelles sont les lois qui président à la formation et à la dissolution de cette même mémoire ? Pour cela consultons l'ouvrage *Les maladies de la mémoire*, par Th. Ribot. D'une manière générale « la perte des souvenirs suit une marche invariable : les faits récents, les idées en général, les sentiments, les actes ». Dans le cas de la perte du langage, la marche de l'amnésie va également du *particulier au général*. « Elle atteint d'abord les noms propres qui sont purement individuels, puis les noms des choses qui sont les plus concrets, puis tous les substantifs qui ne sont que des adjectifs pris dans un sens particulier ; enfin viennent les adjectifs et les verbes qui expriment des qualités, des manières d'être, des actes. Les signes qui traduisent immédiatement des qualités périssent donc les derniers. Cette notion de qualité est la plus stable parce qu'elle est la première acquise, parce qu'elle est le fond de nos conceptions les plus complexes. » M. Th. Ribot fait justement remarquer que les signes qui disparaissent le plus vite du souvenir sont ceux dont le sens est le moins étendu, et il en donne la raison ci-après : « Toutes choses égales d'ailleurs, un terme a d'autant plus de chances d'être répété et fixé dans la mémoire qu'il désigne un grand nombre d'objets, et d'autant moins de chances d'être

répété et fixé dans la mémoire qu'il en désigne un petit nombre. » Kussmaul entre à ce sujet dans les considérations suivantes : « Quand la mémoire verbale diminue, plus un concept est concret, plus le terme qui l'exprime manque vite. Ce qui en est la cause, c'est que notre représentation des personnes et des choses est plus faiblement liée à leur nom que les abstractions, telles que leur état, leurs rapports, leurs qualités. Nous nous représentons facilement les personnes et les choses sans leurs noms (1), parce qu'ici l'image sensorielle est plus importante que cette autre image qui est le signe, c'est-à-dire leur nom. Au contraire, nous n'acquérons les concepts abstraits qu'avec l'aide des mots qui seuls leur donnent une forme stable. Voilà pourquoi les verbes, les adjectifs, les pronoms, et encore plus les adverbes, les prépositions et les conjonctions sont plus intimement liés à la pensée que les subjonctifs. »

Les images sensorielles dont il vient d'être question rendent explicables, en partie, pourquoi les jeunes sourds-parlants semblent lire plus sûrement sur les lèvres, au début de leur cours d'instruction, que par la suite. En effet, ils ne lisent alors sur la bouche de leurs maîtres que des noms de personnes ou de choses, et ils associent à la perception visuelle du mouvement des lèvres la représentation mentale de ces personnes ou de ces choses. Grâce à cette association, l'image des objets suscite l'articulation intérieure des mots, ce qui n'existe pas pour les idées abstraites : dans ce dernier cas, il n'y a plus d'images sensorielles pour faciliter l'éveil des mots intérieurs.

Nous avons donc vu que la perte du langage suit cet ordre : les noms propres, les noms communs, les adjectifs et les verbes, les interjections, les gestes. Par contre, quand la mémoire s'organise, elle procède dans l'ordre inverse : d'abord les interjections, les verbes, les adjectifs sont les mots qui se fixent le plus sûrement dans le souvenir. A ce point de

(1) En vue d'aider les sourds à lier plus intimement le nom avec l'objet, l'un de leurs maîtres éminents, Valade Gabel, a fait une publication : *Le Mot et l'Image*.

vue, des livres comme celui de M. Gilbert Ballet, bien qu'ils ne paraissent pas de prime abord traiter de pédagogie, suggèrent cependant d'utiles réflexions aux maîtres de l'enfance.

L. LEGUAY.

LES MEILLEURS INSTITUTEURS DE SOURDS-MUETS
EN ITALIE

Parlant de de l'Épée, au moment où à la vue de deux sourdes-muettes il prenait la résolution de se consacrer à la régénération de ces infortunées, Pendola s'exprimait ainsi : « Le Ciel révéla à l'étranger sa mission ; il en comprit la haute importance ; et, quoique privé de toute expérience dans l'art difficile d'instruire le sourd-muet par la parole, il tourna vers ce malheureux un regard assuré et s'écria : *Toi aussi tu seras homme!* Ce cri traversa l'Europe et pénétra jusque dans les contrées découvertes par le généreux Colomb. Ce fut comme l'étincelle qui soudain allume un incendie. » En Italie ce bienfaisant incendie prit naissance à Rome, cité qui, suivant la belle expression de Pendola, porte en elle les germes divins de toute découverte.

L'avocat consistorial *Di Pietro*, dont la grande charité s'étendait à toutes les humaines disgrâces, ayant eu connaissance des succès remportés par de l'Épée dans l'instruction des sourds-muets, eut l'idée de fonder pour eux une école dans la Ville éternelle. — Mais où trouver un maître ? Il était en relations avec le savant abbé *Tommaso Silvestri*. Connaissant les dons de son esprit et de son cœur, il lui parut être l'homme prédestiné à cette haute mission, et, en 1783, il l'envoya, à ses frais, dans la capitale de la France pour y

étudier à l'école du célèbre de l'Epée la méthode nouvelle. Devenu habile dans cet art, Silvestri revint à Rome, où, vivement encouragé par le pape Pie VI, il instruisit les sourds-muets, que Di Pietro avait recueillis dans son école, non par la mimique mais par la parole articulée.

Bien qu'il fit usage des signes dans l'éducation de ses élèves, l'abbé de l'Epée avait écrit, comme chacun le sait, que « l'unique moyen de les rendre totalement à la société est de leur apprendre à entendre des yeux et à s'exprimer de vive voix ».

A l'école de cet illustre maître Silvestre apprit la pratique de la méthode des *signes méthodiques* et la théorie de la méthode orale. L'instituteur romain s'en tint à cette dernière et parce qu'il lui semblait préférable de donner la parole aux sourds-muets pour faciliter leur commerce avec les autres hommes, et parce ce que c'est le seul moyen de les rendre à la société.

Par cette méthode il en rendit huit à la vie sociale durant les cinq années qu'il vécut après son retour de Paris. Il laissa en outre un précieux travail sur la *Manière de faire parler les sourds-muets de naissance*. Ce travail resta pendant un *siècle* dans les annales de l'Institut de Rome, et s'il voit le jour maintenant il le doit à mon excellent ami le professeur A.-G. Donnino, dont l'ardent amour pour les sourds-muets ne pourra que profiter à leur cause.

Ce travail traite des *organes de la parole*, de la *formation* et de *la propagation de la voix*, des *organes* de *l'ouïe*, *de la division* et *de la valeur des lettres*, de *la distribution des syllabes* et de *la manière de les faire prononcer au sourd-muet, des règles générales à observer pour perfectionner sa parole.*

Silvestri connaissait le Traité d'articulation du docteur Amman dont il dit « qu'il avait acquis une telle expérience dans la formation des lettres et dans leur combinaison, qu'il savait quels mouvements doivent exécuter les organes vocaux, et quelles positions doivent prendre la langue et les lèvres dans la prononciation de chaque lettre et, par conséquent, dans la prononciation de chaque mot ». Toutefois le

travail de Silvestri lui est entièrement personnel, et, bien qu'il soit demeuré incomplet par suite de la mort de son auteur, si cet écrit eût vu le jour en son temps il eût évité aux premiers maîtres d'articulation d'aller à tâtons pour faire parler leurs élèves, en leur faisant connaître les lois sur lesquelles repose cet enseignement.

Après avoir montré comment le maître d'articulation doit connaître l'instrument vocal, Silvestri en parle merveilleusement au point de vue de l'usage que le maître doit en faire. « Le maître, dit-il, serait fort embarrassé si, ignorant les dispositions de cet organe, il tentait d'en deviner le mécanisme pour la formation de la parole. » M. Donnino a trouvé des passages absolument semblables aux leçons d'anatomie et de physiologie professées aujourd'hui à Milan par le docteur Grandi, à l'École normale des instituteurs de sourds-muets.

Silvestri attache avec raison une grande importance à la position des organes vocaux dans la reproduction des sons qui constituent l'alphabet, lorsqu'il dit comment « il convient d'examiner attentivement l'*énergie intrinsèque des lettres* pour savoir les prononcer soi-même et surtout pour en apprendre le mécanisme au sourd-muet ». Pour la lettre *r* le savant instituteur avait trouvé (ce qui montre à quel point il était fin observateur) qu'elle se produit lorsque le côté le plus mobile de la langue, c'est-à-dire le côté gauche, vibre entre les incisives supérieures et le palais, tandis que l'autre côté est presque immobile. Au sujet de la prononciation de cette consonne il écrit qu'elle fut toujours rebelle aux efforts éclairés du savant Amman et resta perpétuellement réfractaire et indocile à cette main qui sut avec tant de justesse fixer les organes vocaux dans les positions convenables et les faire mouvoir avec tant de naturel. Cependant Silvestri la faisait prononcer à ses huit élèves plus aisément que les consonnes les plus faciles, et voici comment :

« 1° D'abord il appliquait une roue dentée à une tige mince qui, vibrant sous l'action de la roue, produisait un frémissement perceptible au toucher. A défaut de cet instrument, il

obtenait le même résultat au moyen d'un tremblement extérieur des lèvres semblable à celui que l'on produit lorsqu'on veut faire avancer des chevaux en leur criant *trum*.

2° Ensuite il faisait observer à ses élèves que la même vibration se sent le long de la trachée, principalement à l'extrémité supérieure du larynx.

3° En troisième lieu que la langue continue à vibrer fortement vers les incisives supérieures.

4° Que sa partie gauche produit ces fortes vibrations pendant que sa partie droite en produit de légères.

5° Que l'air sonore conserve à la sortie de la bouche les vibrations qui lui ont été imprimées par les vigoureuses oscillations de la langue.

6° Qu'il ne s'agit pas d'obtenir des battements de langue, mais bien de forcer les muscles à produire des frémissements vibratoires. »

Il suffira de ces citations pour que les maîtres experts dans l'art de faire parler le sourd reconnaissent toute la valeur de Silvestri. S'il n'était pas mort en pleine maturité, la méthode orale, j'en suis convaincu, aurait été la méthode de toutes les institutions italiennes par ce motif surtout qu'elle venait de l'école protégée par le Souverain Pontife, à l'heure où certains théologiens, imbus des préjugés d'Aristote, qui rangeait le sourd-muet dans la catégorie des idiots, des Talmudistes, qui ne le distinguaient point des aliénés et de saint Augustin qui l'excluait de l'enseignement religieux, ne croyaient pas encore que le sourd-muet fut susceptible d'instruction.

C. PERINI.

(*A suivre.*)

CONFÉRENCES DE SOURDS-MUETS POUR SOURDS-MUETS

Nos lecteurs n'ont pas oublié l'article de M. Eugène Bassouls (1) sur l'*Utilité de créer des cours pour les sourds-muets adultes*. Cette utilité est des plus incontestables. Les raisons qui militent en faveur de cette création ont été indiquées et bien indiquées par l'éminent professeur. Je n'ai donc pas à y revenir. Je viens simplement rappeler que cette idée n'est pas absolument neuve. Elle fut un des grands dadas de Ferdinand Berthier, qui, avec le concours de M. Benjamin Dubois, parvint à la faire entrer dans le domaine de la pratique en instituant des cours du soir pour les adultes sourds-muets dans une salle de l'école de garçons de la rue Aumaire. Plusieurs membres distingués de l'ancienne *Société universelle des sourds-muets* y professaient en une mimique plus ou moins claire. Mais comme la rue Aumaire est en plein quartier des Halles, comme ces cours avaient lieu le soir, et dans une rue louche encore, ils furent peu suivis. Plus tard, M. Cochefer, à l'époque où il projetait de fonder la *Société d'Appui fraternel des sourds-muets*, à la suite d'une conversation avec M. Peyron, alors directeur de l'Institution de la rue Saint-Jacques, imagina de faire des cours de dessin industriel pour les ouvriers sourds-muets. M. Peyron approuvant chaleureusement cette idée, M. Cochefer alla à la préfecture pour obtenir l'autorisation de la mettre à exécution. L'administration lui fit observer qu'il ne pouvait enseigner, n'étant pas pourvu de diplôme. M. Cochefer eut beau objecter que, pour de simples leçons démonstratives données à des sourds-muets point n'était besoin de posséder un lourd bagage pédagogique, rien n'y fit, l'entêtement des fidèles gardiens

(1) Voir la *Revue* de février 1891, pages 321 à 325.

de la forme culbuta ce projet dans l'abîme de l'oubli. Le mal, cependant, n'était pas bien grave, puisque le projet Cochefer n'était profitable qu'à une certaine catégorie de sourds-muets. Depuis un an environ, l'*Association amicale des sourds-muets*, qui continue les traditions de la *Société universelle des sourds-muets*, mais sous une forme plus moderne, s'essaie à faire mieux et plus grand. Le troisième jeudi de chaque mois, dans la salle de la justice de paix de la mairie du VIe arrondissement de Paris, elle donne des conférences sur tel ou tel sujet. La dernière fois, M. Théobald, avec une gesticulation superbe, large et expressive, a traité de la formation de la Société humaine à travers les âges pour arriver à l'énonciation des lois usuelles régissant notre pays. Prochainement, M. Dusuzeau, dont la réputation d'orateur sourd-muet est connue, fera une conférence sur la physique. Sur la physique? — Bien oui, et je suis sans inquiétude; quand on a le talent de bien dire on sait rendre intéressantes les questions les plus rébarbatives; donc M. Dusuzeau, avec l'enjolivure de ses gestes amples, si spirituellement descriptifs, saura retenir l'attention de son auditoire sourd-muet.

Seulement, — il y a un seulement — ces réunions sont encore peu fréquentées. Parbleu! elles ont lieu le soir, et dans un quartier qui, pour n'être pas aussi dangereux que les alentours des Halles, est par trop triste, par trop monacal, — et l'on sait que la totalité des sourds-muets aime les endroits gais, fourmillants de monde; — ensuite, ceux qui pourraient le plus suivre ces conférences avec fruit, les ouvriers sourds-muets dont l'instruction n'est pas encore parfaite, demeurent presque tous dans l'ex-centre de la capitale. Le mieux serait donc d'imiter la marche suivie par les conférenciers religieux pour sourds-muets de l'église Saint-Roch qui enseignent le dimanche dans l'après-midi, et cela durant la seule saison d'hiver. Si l'*Association des sourds-muets* voulait faire de même, elle peut être certaine que ses séances seraient très courues, surtout si elles restent ouvertes également aux sourds-muets et aux sourdes-muettes.

Ce n'est pas cè que propose M. Bassouls. Lui, il a en vue

les sourds-parlants. Moi, je les réserve pour plus tard. Faisons comme Michel de l'Epée, allons au plus pressé, occupons-nous des sourds-muets instruits par la méthode mixte et des sourds-muets qui parlent mais qui trouvent de l'attrait et même du profit au langage des gestes sans que leur prononciation en soit en rien altérée ni leur vision labiale diminuée. J'ose donc espérer que la *Revue* et ses savants collaborateurs encourageront l'œuvre entreprise par l'*Association amicale des sourds-muets*, qu'ils sauront étudier son évolution avec toute l'attention due à une institution qu'on veut multiplier et spécialiser dans l'avenir.

Henri GAILLARD.

CAUSERIE PÉDAGOGIQUE

Procédé rapide pour donner au sourd-muet l'usage de la langue maternelle

J'évite à dessein les préliminaires touchant la philosophie, la psychologie et toutes les considérations savantes sur cette éternelle et toujours nouvelle question de l'enseignement de la langue maternelle aux sourds-muets et, pour aller plus vite, j'arrive au but sans préambule.

J'expose succinctement un procédé que j'ai expérimenté par moi-même depuis dix ans et qui me permet d'affirmer qu'on peut, en trois ou quatre ans au plus, obtenir d'un sourd-muet normal :

1° Qu'il parle véritablement, qu'il exprime ses idées en une langue correcte et pense comme nous en français;

2° Qu'il ne fasse plus de signes du tout;

3° Qu'il lise sur les lèvres imperturbablement;

4° Qu'on puisse commencer avec lui l'enseignement dans le mêmes conditions qu'avec le parlant.

En demandant quatre ans je crois compter assez largement et, dans les Institutions assez heureuses pour pouvoir consacrer huit années à l'éducation de leurs pensionnaires, on voit à quel degré de développement on peut arriver quand on a devant soi quatre grandes années pour parcourir les programmes de l'enseignement primaire.

Ce n'est point une panacée que je vous apporte ; mon procédé est ce qu'il y a au monde de plus simple et de plus commode. En le suivant avec calme et régularité on fait le travail le meilleur, car on a le temps de donner à la fois ses soins à toutes les branches de notre spécialité et de les faire toutes concourir à ce résultat qui, trop souvent, s'éloigne à mesure que nous croyons l'atteindre, à savoir : la pratique, l'usage, l'emploi constant des formes usuelles du langage.

Nous démutisons sans cesse et l'enfant est toujours muet. La raison en est des plus simples. Nous lui donnons, trop souvent, des phrases dont il n'éprouve pas le besoin immédiat et que, pour cette raison, il ne retient pas.

Mon procédé est aussi le plus économique. A la rigueur un crayon et une ardoise en pourraient faire les frais pendant quatre ans. Le voici dans toute sa simplicité.

Votre élève peut articuler et pour l'intéresser à l'enseignement vous lui avez appris déjà une centaine de mots et quelques petites formules pour lui permettre d'exprimer ses principaux besoins.

Vous allez vous mettre en devoir de lui donner la langue de son pays : le français. Qu'allez-vous faire ? Lui enseigner uniquement, comme nous l'avons vu faire, à l'aide de combinaisons intuitives, des colonnes de verbes, de prépositions, d'adverbes, choisis d'abord parmi les plus usuels évidemment ?... Mais non, ce que vous faites là n'est pas naturel. Pourquoi donc, grands dieux ! songez-vous à lui enseigner des mots ? Ne faites donc pas de dissection, c'est trop triste.

Prenez plutôt cette gravure que tous les yeux regardent

dans votre classe. Voilà ce qui fait l'objet de toutes les conversations. Voyez ce petit qui dit en son langage télégraphique : — « Il y a des vaches chez moi, là-bas, à l'écurie. » Et cet autre qui ajoute avec des yeux qui pleurent ses regrets : — « Chez moi aussi, si tu savais comme j'aime le lait ! Oh ! les vaches de chez nous, où sont-elles ? »

La voilà la leçon que vous devez faire aujourd'hui. — Ne craignez pas d'aller trop vite. Ces phrases ce sont des mots un peu plus longs que les autres, voilà tout. Mais que cela ne vous arrête point. Pourquoi vous contenteriez-vous pour l'instant de donner les mots *lait* et *vache?* Ne voyez-vous pas que vous obligeriez, par ce fait même, l'élève à ajouter des signes à ces mots pour terminer sa pensée qui, elle, n'a pas attendu votre permission pour sortir du cerveau de l'enfant dans sa forme complète. Décrochez bien vite cette gravure et avec elle, dès aujourd'hui, faites votre première leçon.

Au lieu d'analyser tristement, amusez-vous avec vos élèves ; observez les particularités de cette image qui attirent leurs regards, piquent leur curiosité et soulignez-les d'une phrase, courte, claire, légère pour la mémoire qui aura à la retenir, flexible pour les petits organes, encore inexpérimentés, qui auront à la prononcer, transparente pour l'intelligence devant laquelle désormais elle se représentera comme une vivante image de la réalité.

Ces courtes formules, faites-les mettre ensuite au net sur un carnet *ad hoc* puis relire et articuler autant qu'il vous plaira pour la complète satisfaction de votre oreille de spécialiste et de votre amour-propre d'ouvrier démutisateur. Laissez également au cerveau de l'enfant le temps nécessaire pour soumettre ses fonctions à cette nouvelle discipline de la phrase parlée et, pour faciliter cet entraînement tout en cultivant un autre coin de notre jardin, faites relire la leçon sur vos lèvres plusieurs fois avant de passer à la suivante. — La lecture sur les lèvres, purement mécanique, si vous croyez utile d'en faire, peut encore avoir sa bonne place dans votre horaire. Vous n'êtes pas pressé. Vous voilà au début de la

deuxième année d'enseignement, vous avez du temps devant vous. Si vous faites seulement trois ou quatre petites dictées comme celle-ci par semaine, voyez la jolie collection que vous aurez à la fin de votre première année.

Et si vous voulez maintenant vous amuser à démarquer, à analyser votre travail, vous pourrez déjà dresser de belles listes de verbes neutres et pronominaux, actifs et *inactifs*; et de prépositions et d'adverbes et autres variétés de mots que les grammairiens distinguent dans notre belle langue où tout s'accorde si bien, quoiqu'ils en aient. — Les phrases, je l'ai déjà dit, ne sont en somme que des mots qui, comme les autres, s'appliquent à des touts, états ou actions, directement tangibles par l'un quelconque de nos sens ou bien à des actions à des états qui ne sont pas perceptibles par le sens, mais que l'esprit voit et touche parfaitement de ses longs et invisibles doigts.

(*A suivre.*)

CHRONIQUE

Vous intéressez-vous aux sourds-muets. Je crois bien que, à moins d'être du métier, professeur dans une institution quelconque de sourds-muets, ou encore à moins d'avoir dans sa famille un malheureux affligé de cette infirmité, on ne songe guère au sort de ces misérables, qui ont été si longtemps retranchés de la vie sociale. Pour moi, ce qui excite ma curiosité à leur égard, ce sont les problèmes délicats de pédagogie que soulève à chaque instant l'éducation qu'on leur donne. Il n'y a guère de feuille spéciale (et il m'en passe une quantité prodigieuse par les mains) qui m'amuse plus que la *Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets*.

Les procédés à l'aide desquels nos enfants, au premier âge, apprennent, sans que nous sachions comment, sans qu'ils aient l'air de se donner de mal pour cela, et leur langue maternelle et les premiers éléments des choses, nous sont révélés et rendus sensibles par l'effort de réflexion qu'il faut que le maître et l'élève fassent quand il s'agit d'un sourd-muet.

Dans le dernier numéro de la *Revue internationale*, M. Dussouchet nous dit: « Dès qu'on a fait lire, prononcer, écrire un mot nouveau aux élèves sourds-muets, on leur présente l'objet même auquel se rapporte le mot; si l'objet n'est pas sous la main, on a recours à la représentation en relief, et, à son défaut, à l'image dessinée. »

Eh mais! est-ce que ce n'est pas la façon dont nos enfants apprennent le sens des mots qu'ils entendent? La seule différence est que les nôtres vont plus vite et appliquent plus aisément le mot aux objets. On n'a pas besoin de toucher un arbre en leur disant : *arbre,* ou une branche en leur disant: *branche;* ils entendent couramment parler d'arbres et de branches, et dans leur petit cerveau le mot de branche et d'arbre se lie et s'applique aux images qu'ils ont emportées des objets dans leurs yeux.

Le procédé est le même, absolument le même. Il est pour le sourd-muet d'un maniement plus lent et plus difficile.

« Quant aux mots qui expriment des idées abstraites ou morales, le professeur, dit M. Dussouchet, les enseigne jour à jour au moyen des faits. C'est à lui de saisir l'occasion et de choisir ses exemples. Un enfant s'est mis en colère; il a frappé son voisin : il est *méchant.* Le maître a puni l'enfant méchant: il est *juste.* On étend ainsi peu à peu les excursions dans le monde moral et religieux, à mesure que les incidents de la vie commune mettent en relief telle ou telle idée abstraite et permettent den bien comprendre la portée. »

Mais n'est-ce pas de la même façon que nos enfants, inconsciemment et à notre insu, apprennent le sens des mots abstraits et les emmagasinent? *Bon* et *méchant* sont parmi les qualificatifs ceux que les enfants apprennent et répètent les premiers. C'est qu'en effet ce sont les mots qu'on emploie sans cesse autour d'eux, et ils ne tardent pas à en connaître la signification. Ils savent parfaitement que bouder, battre son petit frère, désobéir à son papa, c'est être méchant, et ils en concluent, par un mouvement naturel de l'esprit, que la méchanceté consiste à être méchant.

Il est clair pourtant que le monde des abstractions doit être très difficilement accessible aux sourds-muets. Je reprends l'exemple très simple choisi par M. Dussouchet : le maître a puni l'enfant méchant; il est *juste.* Oui, mais si le sourd-muet trouve que le maître a été sévère, comment lui fera-t-on distinguer l'idée de sévérité de celle de justice!

Le sourd-muet ne connaît aisément que le concret, et il voit tout sous la forme du concret. M. Dussouchet conte, à ce propos, une anecdote dont il a été témoin. « Un membre éminent de l'Université visitait une classe de sourds-muets; leur professeur, qui portait le ruban d'officier d'Académie, crut de son devoir de présenter le visiteur à ses élèves : — Monsieur X... qui vient vous voir est un monsieur très savant. — Savant! non, non, interrompit un des enfants, il n'a pas de ruban! Pour lui, ajoute M. Dussouchet, le signe sensible du savoir, c'était le ruban violet. »

Entre nous, je sais sur ce point beaucoup d'entendants parlants qui ne doivent rien aux sourds-muets.

Si M. Dussouchet croit qu'il n'y a que les sourds-muets qui attachent plus d'importance au signe qu'à la chose signifiée, il se trompe parfaitement. Partout et toujours les hommes se laissent prendre à l'illusion du signe; ils lâchent la proie pour l'ombre :

D'un magistrat ignorant
C'est la robe qu'on salue,

disait La Fontaine, et quelques années auparavant, Pascal avait écrit ce merveilleux chapitre où il parle du pouvoir de l'imagination sur les hommes.

L'abstraction est déjà fort difficile aux hommes ; elle l'est bien plus encore aux sourds-muets. *Savant, science*, sont des mots abstraits ; le ruban, c'est un objet concret et un signe visible. Il frappe davantage le pauvre être déshérité qui n'a d'autre porte ouverte que celle des yeux sur le monde des connaissances.

Ce qui m'étonne, c'est qu'on vienne à bout d'apprendre la langue aux sourds-muets. On doit se heurter sans cesse à des obstacles insoupçonnés.

Un jour, Gambetta va visiter une école de sourds-muets. Il interroge deux jeunes élèves, un garçon et une fille de quinze à seize ans. Je n'ai pas besoin, je suppose, de vous rappeler que, grâce à la méthode Péreire, les sourds-muets lisent les interrogations sur les lèvres et qu'ils y répondent en se servant de la voix articulée.

Ces deux jeunes élèves répondent très gentiment aux questions qui leur sont adressées. Gambetta est ravi :

— Est-ce que vous êtes parents ? leur demande-t-il au moment de les congédier.

L'un et l'autre le regardèrent d'un air étonné, sans répondre. Enfin, pressé de questions, le garçon dit en montrant sa compagne :

— Non, je ne suis pas son père.

Gambetta parut surpris ; le professeur lui expliqua que l'erreur venait du mot *parent* dont il s'était servi et que le sourd-muet avait pris dans son propre sens.

— Mais voilà, s'écria Gambetta avec sa fougue habituelle, le sourd-muet avait raison, et c'est notre langue qui a tort. Nous n'avons plus de mots spéciaux pour désigner les degrés de parenté. Pourquoi avoir laissé tomber de l'usage commun les *agnats* et les *cognats* ? Avec de pareils termes, il n'y aurait pas eu de méprise possible.

Et M. Dussouchet conte qu'il ajouta :

— En résumé, le cerveau de vos sourds-muets est un vocabulaire dont les pages sont encore blanches et où vous écrivez tous les jours un mot nouveau.

La réflexion était juste et enfermée, car les orateurs ont de ces bonheurs d'expression, dans une image pittoresque ; mais j'en reviens là : on en pourrait dire autant de tous les cerveaux d'enfants : leurs cerveaux sont des pages blanches ; seulement on y écrit plus aisément et plus vite, car le livre est plus ouvert.

C'est en apprenant leur langue, ou tout au moins le vocabulaire de leur langue, que les sourds-muets acquièrent les éléments de la grammaire et de l'arithmétique, des notions d'histoire et de géographie. Ils peuvent même pousser assez avant cette éducation. S'ils ont de la mémoire et s'ils sont intelligents, ils parviennent à conquérir leur certificat d'études primaires.

N'avons-nous pas lu dans les journaux l'an dernier que trois sourds-muets de l'école de Chambéry avaient passé cet examen avec succès ? En admettant même que les examinateurs, comme la chose est plus que probable, y aient mis un peu de complaisance, n'est-il pas admirable de voir les sourds-muets, qui avaient jusqu'à ce jour vécu retranchés de la société des hommes, y rentrer par la porte de l'éducation et y tenir leur place ?

(*Le* XIXe *Siècle*, 15 mai.) Francisque Sarcey.

NÉCROLOGIE

Le P. Is. BOUCHET.

L'école française vient de perdre un de ses maîtres les plus connus et les plus vénérés. Le P. Is. Bouchet était né en 1808: il avait donc 83 ans. La mort l'a frappé le 31 mai dernier « à son poste d'aumônier de la Chartreuse d'Auray, qu'il avait occupé pendant dix-sept ans, à la fin d'une carrière consacrée pendant soixante années à la cause des sourds-muets ». Dans la *Revue française*, M. l'Inspecteur général O. Claveau a rendu un juste hommage à l'instituteur, M. l'abbé Goislot a fait l'éloge du prêtre; on me permettra d'ajouter quelques mots sur l'homme que j'ai eu le bonheur de connaître.

C'était vers 1882, je venais de publier une petite brochure, ma première, sur l'enseignement de la parole aux sourds-muets. Une lettre me vint, d'écriture étrange, au timbre de Bretagne, mais si aimable, si réconfortante! Elle était signée Is. Bouchet. Ces bonnes paroles, adressées à un débutant inconnu par un vétéran de notre enseignement, firent sur moi une impression profonde; et je garderai, si longtemps que je vive, le souvenir de ces précieux encouragements.

L'excellent aumônier de la Chartreuse d'Auray me faisait l'honneur de m'écrire quelquefois. J'ai pieusement gardé quelques-unes de ses lettres, et mon premier mouvement, à la nouvelle de sa mort, fut de les relire. Arrivé aux confins de l'existence, le P. Bouchet tenait encore alerte et vive, spirituelle et vaillante la plume de ses jeunes années. Sa correspondance est empreinte d'un charme pénétrant, ce charme que donne la bonté à tout ce qu'elle touche. La bonté s'alliait chez le P. Bouchet à une pointe de malice, malice bienveillante, sacerdotale, qui égaie sans blesser personne. C'est que l'aumônier de la Chartreuse d'Auray avait conservé jusqu'au bout la jeunesse du cœur et de l'esprit qui est le privilège des âmes d'élite. Je vois encore ses cheveux blancs et son noble visage, et ne puis penser à lui sans le comparer au P. Pendola, cet autre maître, dont on admira longtemps la verte vieillesse, et dont les écoles italiennes ont si vivement ressenti la perte.

Pendola, en Italie, Bouchet, en France, peuvent être rangés parmi les plus belles figures d'instituteurs, en notre fin de siècle. Tous deux, à l'âge où d'ordinaire on se repose, eurent le courage d'entreprendre de nouvelles luttes, de recommencer pour ainsi dire leur carrière. Comment ne pas être saisi de respect en présence de ces deux grands convertis de l'orale pure. C'est le propre du sage de changer d'avis; *il est permis de changer d'opinion quand c'est pour faire le bien et pour servir la vérité* (1):

(1) Ad. Franck, *Rapport sur le Congrès de Milan.*

mais ce n'est pas sans déchirement que ces évolutions s'accomplissent dans les esprits. Le P. Bouchet était en toute chose un croyant, un sincère, et, comme tous les convaincus, il défendit son opinion jusqu'à la dernière minute, jusqu'au moment où il dut se rendre à l'évidence. Alors il s'inclina, non sans noblesse, devant la vérité qui venait d'éclater à ses yeux. Et pourtant il lui fallait renier tout un passé glorieux, et renoncer à son *Dictionnaire des signes*, travail et espoir de toute sa vie. « Je suis d'avis, disait-il au Congrès de Milan, quelques heures avant sa conversion, que l'on peut concilier les opinions des éminents professeurs qui nous entourent, en disant que la parole sera la main droite et le signe la main gauche de nos élèves. Vous le savez, un lourd fardeau ne peut se soulever qu'à l'aide des deux mains. » Sans doute le P. Bouchet songeait à ce passage, lorsqu'il m'écrivait, à la date de 1885, dans une lettre que j'ai sous les yeux : « Vous pourriez dire que l'auteur a été converti à la méthode orale pure au Congrès de Milan, dans une visite à l'école de M. l'abbé Tarra. — Au Congrès j'avais développé cette thèse erronée: il faut allier les signes à la parole. J'étais complètement dans l'erreur. Et dans l'école que je dirige ici, on applique les principes de la méthode orale pure. Aussi, comme pourra vous le dire M. O. Claveau, nos quatre-vingts élèves ne vont pas trop mal. » Si le maître eût été moins modeste il aurait pu dire que ses élèves allaient très bien.

Combien d'autres d'ailleurs rencontrèrent durant ce voyage en Italie leur chemin de Damas! Et ce fut un spectacle qui ne manqua point de grandeur que celui où plus de cent maîtres, la plupart français, immolèrent leurs convictions de la veille sur l'autel de l'Humanité au cri de: « Vive la Parole! » N'est-ce pas là une des journées les plus glorieuses de notre enseignement, journée dont on chercherait en vain l'équivalent dans l'histoire d'aucun congrès, d'aucune science, journée inoubliable pour quiconque a eu le bonheur d'y assister.

Aux qualités du cœur et de l'esprit, le P. Bouchet joignait celles de l'intelligence. C'était un fin lettré. Ses allocutions à Mgr Bécel, évêque de Vannes, sont d'un beau style, à la fois classique et original : elles contiennent des passages touchants. Je ne puis, pour ma part, relire, sans une vive émotion, celle où il raconte les angoisses de toute son école, le jour où il dut subir une douloureuse opération.

« Bien cher professeur, m'écrivait-il au sujet de la publication d'un de ses discours, je mets à la poste à votre adresse une allocution mienne, qui, je crois, vous intéressera. Peut-être est-ce chez moi illusion d'auteur? Si vous en avez le temps, lisez-la et me dites ce que vous en pensez. Notez bien que ce n'est nullement un compliment que je quête, mais l'appréciation impartiale d'un homme du métier que je désire avoir... Pour que cela n'ait pas l'air d'une vieillerie, ne parlez pas de l'époque à laquelle j'ai dit cette allocution. Ça sentirait le rance, comme du vieux beurre de Bretagne... »

Parlant de l'influence exercée par le P. Bouchet sur le développement de la méthode orale en France, M. O. Claveau nous dit: « Ses avis, hautement appréciés par l'importante communauté des Filles de la Sagesse, eurent, à n'en pas douter, une influence considérable pour entraîner dans le mouvement tout un personnel de dames-professeurs admirablement préparées d'ailleurs à prendre place parmi les plus remarquables repré-

sentants de l'enseignement français. C'était le triomphe de la méthode orale pure établi pour sept grandes institutions distribuées entre toutes les régions de la France et qui ne comptaient pas moins de trois cent quatre-vingt-cinq élèves. » Puis, parlant de l'œuvre du P. Bouchet. M. l'Inspecteur général ajoute ces lignes que j'aurais du remords de ne point citer : « En dehors de cet ouvrage (*Dictionnaire des signes*) sa vie s'était peu dépensée en travaux écrits, mais nous ne saurions omettre de signaler, avec ses instructions catéchistiques, des *Conseils sur l'art d'interroger*, opuscule de quelques pages qui, à notre sens, est tout simplement un petit chef-d'œuvre, et où, pour employer une expression de Montaigne, on trouvera plus de directions utiles, plus de *moelle* que dans les *longueries* de maint gros volume. »

Le P. Bouchet fut un de ces maîtres qui par leur haute valeur morale honorent notre profession et méritent d'être donnés en exemple. Heureux les écoles et les pays qui comptent beaucoup de pareils hommes !

Marius DUPONT.

INFORMATIONS

A propos du Salon. — A propos du Salon, dont il a été question dans le dernier numéro de la *Revue*, on nous communique des renseignements intéressants.

Le peintre MOORE (*Humphrey*), qui a exposé les *Minstrels*, et le dessinateur LAMBERT (*Léon*), qui a exposé deux eaux-fortes : *La Vache blanche* et *Barque de pêche*, sont des sourds-muets, ce qui porterait à sept le nombre des artistes privés d'ouïe ayant été admis au salon des Champs-Elysées.

Au Champ-de-Mars, en dehors des cinq toiles dont il a été parlé *Armand* BERTON avait envoyé six pastels qui ont été très remarqués.

*
* *

A l'École des Arts décoratifs, à la suite du concours pour

l'obtention du prix Jacquet, d'une valeur de 200 francs, le sourd-muet *Montillié* a été proclamé lauréat.

*
* *

Enfin, nous apprenons avec beaucoup de plaisir qu'un autre artiste sourd-muet, JOSEPH TRONC, professeur honoraire de l'Institution nationale, vient d'être chargé par le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts d'exécuter une copie, de mêmes dimensions que l'original, d'un portrait de Pierre Ier surnommé le Grand, empereur de Russie (peinture du XVIIIe siècle, Musée de Versailles, n° 3634 du catalogue).

Cette copie est destinée à la décoration du nouvel hôtel de l'ambassadeur de France à St-Pétersbourg.

JOSEPH TRONC, élève de J.-P. Alaux, directeur de l'École de dessin et de peinture de la ville de Bordeaux, et de Léon Cogniet, est un peintre distingué qui a produit un grand nombre d'œuvres de mérite parmi lesquelles nous citerons : un tableau d'histoire, *la Résurrection de Jésus-Christ;* le portrait du *Frère Isidore*, capucin espagnol réfugié dans le département des Pyrénées-Orientales à la suite des troubles civils qui, en 1840, avaient ensanglanté la Catalogne; le portrait de feu *Léon Vaïsse*, ancien directeur de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, etc...

A l'artiste consciencieux, au travailleur infatigable autant que modeste, nous sommes heureux d'adresser nos sincères félicitations.

*
* *

Les Vacances. — M. le Ministre, sur l'avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique a tout récemment décidé qu'à l'avenir les congés des grandes vacances commenceraient invariablement le 1er août pour prendre fin au 30 septembre. La rentrée aura lieu le 1er octobre, à moins que ce ne soit un dimanche, auquel cas elle serait remise au lundi suivant.

La distribution des prix pour tous les lycées est fixée au 31 juillet.

Aucune décision n'a été prise pour ce qui concerne les petites vacanees, qui seront probablement et comme d'habitude acquises aux lycées.

Ces mesures sont prises non seulement pour les lycées de Paris, mais aussi pour tous les établissements d'instruction publique.

REVUE DES JOURNAUX

Le Sordomuto. — Avec son numéro du mois de mai le *Sordomuto* termine sa première année d'existence. Cette revue a déjà publié des articles pleins d'intérêt sur des questions importantes touchant l'otologie et l'enseignement du sourd : c'est pourquoi nous nous proposons de rendre compte régulièrement, dans la suite, de chaque numéro qui nous parviendra.

Celui du mois de mai contient : *Diagnostics, pronostics et thérapeutique de la surdité..., etc.*, du docteur Gradenigo et une analyse de l'ouvrage du docteur allemand Schweudt sur : *La surdité, ses causes et les moyens de la prévenir*, articles qui se recommandent à l'attententention des otologistes.

Suit le compte rendu de l'assemblée générale des bienfaiteurs de *l'Istituto ototerapico de Milan*, qui nous révèle les remarquables résultats obtenus dans cet établissement : sur 164 enfants traités, 26 seulement furent déclarés incurables, chez 31 l'ouïe fut sensiblement améliorée et 107 furent complètement guéris. — Voilà, certes, des chiffres éloquents et qui prouvent surabondamment que, « chez l'enfant, dont la surdité est incomplète, le rôle du médecin est considérable ».

M. Molfino Luigi nous communique ensuite les noms des commissaires élus pour organiser le prochain Congrès national italien et il ajoute : « Quant à l'époque du Congrès, il a été dit dans le numéro précédent que les démarches de M. Giulio Bianchi et du comte Rinaldo Taverna, d'abord auprès du ministre Boselli, puis auprès de son successeur le ministre Villari, nous ont fait connaître, avec les bonnes intentions de ces ministres, leur conviction que, *pour obtenir du Congrès les effets désirés, il était plus convenable de le tenir l'année prochaine. — Étant données les conditions économiques du pays, étant données la situation financière actuelle et les préoccupations du Gouvernement, de la Chambre et du pays qui en sont la conséquence,* nous

avons lieu de croire que l'opinion du ministre sera partagée par tous ceux qui s'intéressent au succès du Congrès. »

L'article de M. Enrico Molfino — *Enseignement intuitif à propos des verbes « se tromper » et « corriger »* est, à notre avis, le plus important du numéro que nous avons entre les mains. — C'est une de ces bonnes pages de pratique qui sont si rares dans nos revues et que les ouvrages de longue haleine eux-mêmes laissent trop souvent de côté, peut-être parce que leurs auteurs sont persuadés, comme M. Molfino, « de la difficulté qu'on rencontre dans l'exposition de leçons pratiques».

Le professeur italien fait d'abord remarquer que tous les verbes ne peuvent être enseignés « par la fameuse méthode des commandements ». Le verbe *se tromper* est de ce nombre. « Peut-on ordonner de se tromper? Non, grâce au ciel, dit-il, on se trompe déjà trop sans feinte. » Il propose alors de profiter des nombreuses occasions qui se présenteront, pour enseigner le verbe *se tromper* et aussi « une longue suite d'idées relatives ». Et il descend dans le détail de l'enseignement : quand un élève commet une erreur, faire dire à ses camarades *un tel s'est trompé*. Cette expression étant répétée fréquemment et toujours en présence du fait réel, les élèves arriveront bientôt à la dire spontanément à la vue d'une faute commise.

Voilà pour l'enseignement du verbe: il a demandé une semaine ou deux.

Dès lors commence l'enseignement des idées relatives: c'est d'abord *un tel s'est trompé en faisant ceci, en faisant cela*, puis *j'ai fait deux fautes, trois fautes. — Un tel s'est trompé plus que moi, moins que moi. — Je me suis trompé une fois seulement*. La distinction entre les fautes *légères* et les fautes *graves* donne lieu dans la suite à l'emploi de *mais* : *Un tel fait beaucoup de fautes, mais elles sont légères; tu en as fait une seule, mais elle est grave*, et M. Molfino ajoute judicieusement : « C'est la première fois que le maître emploie l'expression *mais* et cependant il peut être certain qu'il en commence bien l'enseignement car il la présente fort à propos. »

De même quand une grossière erreur provoque l'hilarité parmi les élèves, c'est le moment de leur demander *Pourquoi riez-vous?* et de leur enseigner la réponse qui doit être faite à cette question.

Quand les idées de l'effet et de la cause se présentent à l'esprit des élèves, on les leur fait exprimer ainsi :

Un tel n'a pas été attentif, il s'est trompé.

Puis faisant l'inversion de la phrase:

Un tel s'est trompé parce qu'il n'a pas été attentif.

Ou : *Un tel n'a pas été attentif car il s'est trompé.*

« Mais, dit M. Molfino, j'ai peu de confiance dans l'efficacité d'un enseignement qui repose sur l'inversion. Je trouve très convenable de montrer aux élèves que ces deux jugements sont équivalents, mais je préfère les donner d'abord séparément, en présence des faits.

« Par exemple, un élève est-il distrait pendant que je parle ? Je le fais remarquer à ses condisciples qui disent : *Un tel n'a pas été attentif*. Puis j'invite le coupable à répéter ou à écrire ce qu'il n'a pas vu ; il se trompe et ses camarades s'empressent de le dire. »

« Alors je formule le jugement suivant :

Un tel n'a pas été attentif car il s'est trompé. En multipliant ainsi

les exemples, toujours sur le fait, les élèves se pénétreront de ces formules et ils en feront usage. »

« Mais il faudra agir ainsi pendant quelques semaines. ».

Cette dernière recommandation se reproduit à maintes reprises dans l'article de M. Molfino; c'est que l'auteur est pénétré de la nécessité de revenir fréquemment, en profitant des occasions, sur les phrases dont on veut obtenir l'usage.

A propos de l'emploi du subjonctif qui entre dans la phrase suivante : *Nous n'avons pas ri bien que un tel ait fait beaucoup de fautes*, emploi qui pourrait paraître prématuré, M. Molfino, s'appuyant sur l'autorité de Degérando, de Valade-Gabel et sur sa propre expérience, dit : « Quand les idées et les sentiments sont vivement suscités par les faits, nos élèves — même ceux de faible intelligence — ne trouvent pas grande difficulté à apprendre et à retenir la valeur des mots que le maître y applique pour les signifier; ce qui les embarrasse, les malheureux — sans en excepter les plus intelligents, — c'est le tour de la phrase et ses nombreuses modifications grammaticales. Allons donc lentement à composer la période et procédons sur une vaste échelle à donner le baptême de la parole aux idées et aux sentiments qui se présentent ou qui sont suscités chez nos élèves. »

M. Molfino continue par l'enseignement du verbe *corriger* et là encore perce à chaque paragraphe sa constante préoccupation de ne donner l'expression qu'en présence du fait non commandé, mais produit par la nécessité. C'est là l'enseignement intuitif par excellence dont le professeur italien fait une heureuse application et dont il nous donne un exemple fort intéressant. Si l'on remarque qu'à propos d'un seul verbe il a pu enseigner une douzaine d'expressions nouvelles et huit formules phraséologiques différentes avec les plus grandes chances de succès qu'aucune méthode puisse présenter, on aperçoit aussitôt toute l'efficacité de la méthode maternelle. J.-J. Valade-Gabel sentait si bien l'importance de l'enseignement donné dans les circonstances qu'il a pu dire : « L'instruction du sourd-muet vit d'actualité, d'imprévu ; » et il a ajouté : « il n'est pas possible d'en arrêter à l'avance tous les détails. » La leçon de M. Molfino est un de ces détails : elle peut figurer au nombre de nos bonnes leçons intuitives et augmenter d'autant notre recueil d'exercices pratiques.

PAUTRÉ.

Organ der Taubstummen-Anstalten (n° 4, avril 1891). — Dans le n° 4 (avril 1891) nous remarquons : 1° un article de Roose, de Riehen, réfutant la brochure de Heidsiek le : *Cri de détresse des sourds-muets.*

2° Un article de Kroïss, de Wurbourg, sur la concentration de l'enseignement à l'école de sourds-muets ;

3° Un article de Erhardt, de Homberg, sur les demi-voyelles ;

4° La fin de la conférence de Gopfert sur « la place qui revient à l'enseignement du travail manuel dans les écoles de sourds-muets ».

La brochure de M. Heidsiek. — Aux reproches que Heidsiek adresse à la méthode orale, Roose répond dans le sens suivant :

1° Si le sourd-muet ne peut penser dans notre langue sonore, il peut

du moins penser dans sa langue articulée artificielle qui se rapproche beaucoup de la nôtre ;

2° Un enseignement approprié déplace le penchant naturel du sourd-muet pour les signes et fait de la parole l'expression de la pensée qui satisfait le mieux l'esprit du sourd-muet. Lorsque l'expression orale artificielle ne suffit pas à l'esprit du sourd-muet, c'est qu'on a laissé développer les signes ou l'écriture à côté de la parole ;

3° Si la parole du sourd-muet devient confuse avec le temps, comme d'ailleurs celle de toute personne sourde par accident, elle ne cesse pas pour cela d'être compréhensible, les faits sont là pour le prouver ;

4° Le sourd-muet peut, sans difficulté, lire sur les lèvres de son entourage ; il peut lire sur les lèvres des personnes étrangères qui veulent se donner la peine de bien articuler et de répéter au besoin ; cela n'est plus à prouver ;

5° La méthode orale ne violente pas la nature du sourd-muet, car : *a*) presque chaque sourd-muet possède un son ou un autre avant d'entrer à l'institution ; *b*) il est de nombreuses institutions où les sourds-muets savent gré à leurs professeurs de leur avoir donné la parole ; *c*) « si dans une classe supérieure, l'enseignement de la religion exclusivement donné par la parole va droit au cœur des enfants au point que leurs yeux s'emplissent de larmes, peut-on affirmer, après cela, que la nature des élèves a été violentée, que leurs facultés endormies n'ont pas été éveillées, que leur esprit n'a pas été formé ; »

6° Dans un établissement où chaque objet n'a pas son signe à côté du mot parlé, pour rendre celui-ci inutile et ennuyeux, le sourd se plaît à parler, et l'*arcane* de Heinicke « les coups et la faim » n'est pas du tout nécessaire pour délier la langue du malheureux infirme.

La concentration de l'enseignement à l'école des sourds-muets. — D'après Kroïss le but principal que doit se proposer le professeur de sourds-muets n'est pas l'instruction de ses élèves, mais la formation de leur caractère au double point de vue religieux et moral.

Pour cela, il estime qu'une concentration pédagogique de l'enseignement peut aider d'une manière toute particulière à atteindre ce but.

Il explique comment il entend cette concentration pédagogique de l'enseignement, c'est-à-dire comment il enchaîne logiquement les matières qu'il enseigne, de manière à en faire une unité parfaite, en les rapportant toutes à la religion et à la morale.

En première ligne il prend comme auxiliaire l'histoire de la Bible. De cette histoire et de l'histoire profane qu'il compare souvent entre elles, il tire constamment des enseignements religieux et moraux.

Dans l'enseignement des connaissances usuelles Kroïss considère la nature dans ses rapports avec l' « homme et ses besoins » ; dans l'enseignement de la géographie il rattache aussi tout à l'homme et à son développement religieux et moral : la surface de la terre est la demeure de l'homme comme la nature est le trésor où il puise sans cesse ; c'est sur la terre et au milieu de la nature que l'homme a vécu, vit et vivra pour la glorification de Dieu.

A propos des connaissances usuelles, Kroïss trouve l'occasion de dire comment il procède :

Il conduit ses élèves sur le marché aux bestiaux, il considère avec eux

l'achat et la vente sur le marché aux céréales, chez le boulanger, le boucher, dans les champs ; et c'est avec raison qu'il agit ainsi, la vue seule parlant à l'esprit des enfants plus que de longues explications.

Il fait représenter à l'école de petites scènes de la vie ordinaire, faisant jouer à un élève le rôle du paysan qui achète une vache ou qui vend un sac de blé, à une élève le rôle de la paysanne qui vend son beurre, son lait et ses œufs, qui achète en retour du pain, de la viande, du sucre, etc.

Ces procédés, qui sont aussi les nôtres, servent à Kroïss pour l'enseignement du calcul.

Après avoir montré que toute l'instruction peut et doit être donnée par la parole, Kroïss examine quelles sortes de livres conviendraient aux élèves, dans les différentes années d'études, pour contribuer à l'éducation religieuse et morale des élèves.

Il continue par des considérations sur l'importance de la concentration de l'enseignement et il termine en citant les meilleurs ouvrages allemands à consulter sur la question.

Les demi-voyelles (1). — Erhardt dit que les demi-voyelles comptent pour deux cinquièmes dans la prononciation défectueuse des mots par les sourds-muets. Ceux-ci, en effet, émettent généralement les demi-voyelles sur un ton beaucoup plus élevé que les voyelles ordinaires ; il en résulte, dans la prononciation, des dissonances qui dénaturent les mots et les rendent souvent méconnaissables, toujours désagréables à l'oreille. Les sons qui suivent la demi-voyelle conservent le ton trop élevé de celle-ci, ce qui fait qu'un mot commencé en voix de poitrine s'achève souvent en voix de fausset. Erhardt cite un grand nombre de mots allemands, mal prononcés par les sourds à cause des demi-voyelles qu'ils renferment. Dans la prononciation de ces mots, c'est tantôt la fin du mot qui est émise en fausset, tantôt le mot tout entier, ou bien la demi-voyelle résonne si fort et si longtemps qu'elle semble composer le mot à elle seule. Les demi-voyelles *m, n, l, r* présentent ces inconvénients au plus haut degré ; c'est sur ces demi-voyelles qu'Erhardt insiste particulièrement. La syllabe *le*, à la fin des mots, lui a donné beaucoup de peine. Pour l'articulation de *r* il emploie quelquefois un moyen qui consiste à placer la langue le plus large possible « comme une feuille souple et mince » contre les alvéoles supérieurs, à la maintenir dans cette position au moyen d'une aiguille à tricoter, et à faire sortir un *h* allemand entre la langue et les incisives supérieures ; pour rendre ce *r* sonore, on procède par analogie comme pour *f* et *v*, *s* et *z*. Ce moyen lui réussit. Pour toutes les demi-voyelles, il pose la règle générale suivante : « Dans toutes les syllabes, les demi-voyelles doivent être prononcées le plus court possible, » afin qu'elles exercent très peu d'influence sur la hauteur des voyelles qui les accompagnent.

Afin d'obtenir cette « brièveté à tout prix » il fait omettre à dessein plusieurs fois de suite une demi-voyelle, *l*, par exemple, dans les syllabes comme *olz, ilz, old, eld, ild* et fait prononcer *oz, iz, od, ed, id* ; l'élève comprend ainsi que le *l* doit être très court ; les dernières syllabes, d'ailleurs, défigureraient moins les mots que les premières, dont le *l* serait pro-

(1) Voir Parole et musique, *la voix de fausset dans les consonnes*, par M. Dupont. *Revue Internationale*, IIIe année, page 74.

longé et retentissant comme les sourds-muets l'émettent assez souvent.

Le travail manuel. — Göpfert commence par rappeler les principaux avantages que l'enseignement du travail manuel procure aux sourds-muets aussi bien qu'aux entendants (exercice des yeux et de la main, culture de la notion des formes et du goût du beau, entraînement au travail, à la discipline de l'atelier, à la patience, à la persévérance...); puis il insiste sur les avantages particuliers qu'en retire le sourd-muet (emploi constant du langage ordinaire de la conversation, avec lequel le sourd-muet n'est jamais trop familiarisé; enseignement, par l'usage, d'expressions de la vie journalière telles que former, essayer, ajuster, prendre mesure, mettre en œuvre, finir, dans le sens de donner du fini, couper, dans le sens de tailler, etc.; expressions que le jeune entendant apprend sans s'en apercevoir, mais que l'on expliquerait difficilement au sourd-muet autrement que par intuition). Après ces préliminaires, Göpfert parle de l'organisation du travail manuel à l'école de sourds-muets. Voici à peu près comment il veut cette organisation :

Exercer le sourd-muet à manier différents outils, lui donner le goût du travail, développer ses talents naturels, pour qu'à sa sortie de l'Institution il puisse commencer l'apprentissage d'un métier avec des chances de succès.

Commencer l'enseignement du travail manuel en même temps que l'enseignement ordinaire, parce que le sourd-muet ne peut apprendre aussi vite que l'entendant; les huit années scolaires ne sont pas trop pour l'enseignement du travail manuel.

Les premières années (8 à 10 ans), jeux Frœbel, surtout les formes simples du pliage, du tressage, de l'enfilage, du travail des petits pois et du liège, ainsi que le modelage avec de la terre glaise, puis de faciles travaux du papier, du collage, du bois, avec l'emploi des ciseaux et du couteau.

Dans les classes supérieures, taillage, sciage, exercices de sculpture sur bois, très utiles à cause de leurs relations avec le dessin, travail du métal (les élèves sont déjà habitués au maniement du marteau, des tenailles, du ciseau), confection d'objets usuels en fil de fer, scellage de crochets et de gros clous dans le bois et la pierre. Travaux, comme le cannage, qui mettent les élèves en relations avec les matériaux bruts, demandent une grande attention pour être appris, exigent la propreté et l'exactitude si leurs produits doivent être utilisables. Ces sortes de travaux doivent cesser dès que le travail devient machinal. En dehors de ces travaux qui viennent d'être cités et qui doivent prendre la plus grande partie du temps réservé au travail manuel, les élèves peuvent fabriquer des modèles d'objets usuels destinés à être groupés dans l'atelier, de manière à présenter aux élèves des exercices allant du facile au difficile, fabriquer une partie des objets du musée scolaire, fabriquer les règles, cartons à dessin, plumiers nécessaires dans la classe, décorer l'arbre de Noël, fabriquer des armes, des oiseaux, des échasses, etc., pour la fête de l'école, un cadeau pour leur famille, etc. Les élèves les plus habiles sont seuls autorisés à prendre part à ces travaux.

Les élèves apprennent les noms de tous les outils et de tous les objets dont ils se servent. Pour chaque sorte de travail, les explications sont données oralement. Des explications préparatoires peuvent être données à l'avance dans la classe. Les élèves sont exercés peu à peu à faire les

croquis des objets qu'ils doivent fabriquer. Les plus avancés apprennent à calculer le prix de leur travail, et, chaque fois que le travail le demande, à mesurer, à évaluer les surfaces et les volumes, à faire des pesées, etc.

Ainsi entendu, l'enseignement du travail manuel est bien le complément de l'enseignement ordinaire.

DANJOU.

ANNALES AMÉRICAINES. — Les deux derniers numéros (avril et juillet) ne nous étant pas encore parvenus, il ne nous est pas possible d'en rendre compte.

BIBLIOGRAPHIE

Éducation of Deaf-Mutes. A manual for teachers by THOMAS ARNOLD. — Nous venons de recevoir le deuxième volume de l'Éducation des sourds-muets (manuel pour les maîtres), par le Rév. Thomas Arnold de Northampton.

C'est un bel ouvrage admirablement imprimé, comme le précédent, et qui compte près de 500 pages. Le livre de M. Arnold restera, comme un monument, dans les annales de l'enseignement des sourds-muets au XIXe siècle. C'est une des œuvres les plus solides, les plus complètes, les plus marquantes de notre temps.

Elle classe son auteur à côté des Degérando, des Valade-Gabel, des Tarra, pour ne citer que les morts.

Un ouvrage aussi considérable et qui est le fruit de toute une vie de travail, mérite d'être examiné à loisir et avec soin. Nous commencerons dans le prochain numéro de la Revue la publication d'une longue étude sur les deux volumes, à tous égards si remarquables, de M. Arnold, nous contentant, pour aujourd'hui, d'annoncer, comme une bonne nouvelle, l'apparition de l'ouvrage et d'adresser au Maître l'expression de notre respectueuse admiration.

MARIUS DUPONT.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liége.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdam.

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liége.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein et de *l'Organ der Taubstummen-Anstalten*.

Weisweiler, directeur de l'Institut de Cologne.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

SEPTIÈME ANNÉE

N° 6. — SEPTEMBRE 1891

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION À M. G. CARRÉ, Éditeur, 58, rue Saint-André-des-Arts, Paris.

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VII. — N° 6. Septembre 1891.

LA PHOTOGRAPHIE DE LA PAROLE

On sait que M. Marey, l'illustre professeur du Collège de France, est l'inventeur d'une méthode appliquée avec beaucoup d'éclat à la décomposition et à la reproduction des mouvements de la locomotion. Il s'agit de la *chronophotographie*.

Cette méthode peut également être utilisée dans l'étude des mouvements les plus délicats, comme ceux des muscles de la face par exemple ; elle permet de prendre l'image des formes successives prises par la bouche et des mouvements exécutés dans l'articulation des sons.

Si, après avoir obtenu des épreuves successives de l'image d'une personne prononçant une phrase, on les place dans un zootrope et si on imprime un mouvement de rotation à l'appareil, on voit la personne photographiée ouvrir et fermer la bouche, remuer les lèvres, soulever la langue, en un mot parler. Avec un peu d'attention on comprend ce qu'elle dit et le sourd-muet, habitué à lire la parole sur les lèvres, traduit exactement la phrase prononcée par l'image ou plutôt par la succession d'images.

J'aurai prochainement le plaisir d'entretenir les lecteurs de la *Revue internationale* des travaux auxquels se livrent M. Marey et l'un de ses collaborateurs, M. Demeny, préparateur à la station physiologique du Parc-aux-Princes.

En attendant, je me contenterai de reproduire l'article ci-dessous, extrait du *Petit Journal* (n° du 16 août), qui donne quelques renseignements intéressants sur les recherches entreprises par ces deux savants.

Ces recherches ne font presque que commencer ; néanmoins elles ont donné déjà des résultats assez concluants pour justifier l'espérance de voir un jour les images chronophotographiques entrer dans l'enseignement des sourds-muets.

Cette espérance, deux professeurs de l'Institution nationale, MM. Marichelle et Jacquenod, l'ont eue les premiers ; les premiers, ils ont entrevu la possibilité d'analyser par la méthode chronophotographique les mouvements des lèvres et de la langue dans l'acte de la parole. Ils ont fait part de leur idée à MM. Marey et Demeny qui se sont immédiatement mis à l'œuvre et qui feront bientôt connaître la conclusion de leurs expériences aussi savantes qu'ingénieuses.

A. Dubranle.

Une toute petite note, d'allure fort modeste, a été insérée dans le dernier *Bulletin des comptes rendus de l'Académie des sciences*, et elle a certainement passé inaperçue pour le plus grand nombre. Elle annonçait cependant les résultats d'une étude du plus haut intérêt, poursuivie depuis quelques mois par son promoteur : la photographie de la parole.

— Et pourquoi photographier la parole, me direz-vous? Quel besoin avons-nous de connaître, sous une forme nouvelle, ce que perçoit si facilement et si naturellement notre oreille? La parole est un assemblage de sons et nous ne voyons pas bien du reste de quelle façon elle peut être fixée sur la plaque sensible de l'appareil photographique...

La parole est, en effet, un son ou un assemblage de sons, pour nous qui avons la bonne fortune d'entendre. Considérée à ce seul point de vue, elle n'existe que pour une classe privilégiée des habitants de notre planète, la classe la plus nombreuse, fort heureusement, mais enfin une classe qui n'est point la totalité des êtres humains.

Toute une grande famille de déshérités, non seulement n'entendent point, mais ne sont point non plus aptes à exprimer par la voix leurs pensées. Pour ceux-là, la parole a une autre définition que celle que nous autres, heureux possesseurs de nos facultés, formulons d'une manière passablement égoïste.

Le sourd-muet n'entend pas. Il lui est donc radicalement impossible de juger la parole par le son. La parole n'est pour lui que l'assemblage et la succession des mouvements divers que nous imprimons aux organes qui nous permettent de parler, et à la physionomie qui les entoure et les complète.

Aucun de ces mouvements mécaniques n'échappe au malheureux que a nature a privé de nos moyens ordinaires de communication verbale. Sur les inflexions de nos lèvres, sur les mouvements imprimés à notre mâchoire, sur la position de notre langue, le sourd-muet lit notre pensée sans avoir besoin d'en entendre la traduction sonore.

Virgile avait deviné cet affinement des sens du sourd-muet, lorsqu'il écrivait son fameux *Mens agitat molem*, que nous pouvons, pour les besoins de notre cause, traduire librement par cette phrase : La pensée se lit sur les lèvres.

*
* *

Il y a quelques années du reste que cette vérité d'ordre moral est passée dans le domaine des constatations et des réalisations pratiques. Grâce à une étude attentive et d'une patience qui ne le cède à nulle autre, des savants et des philanthropes ont noté ces phénomènes extérieurs qui découlent de l'usage de la parole articulée et en ont fait un alphabet qui forme la base d'une éducation toute nouvelle destinée aux sourds-muets.

Hier encore, le sourd-muet en était réduit au langage silencieux. Le moyen de communiquer sa pensée à un compagnon d'infortune existait bien pour lui, mais il lui était interdit de converser avec l'un ou l'autre de nous, mieux partagé par l'aveugle nature.

Aujourd'hui, le sourd-muet parle, il parle si bien, grâce à cette imitation exacte qu'il a su faire de nos gestes et de nos mouvements gutturaux, il lit si bien, d'un autre côté, sur les lèvres de son interlocuteur, il devine si rapidement sa pensée dans ses moindres développements, que désormais on peut dire en toute sincérité que l'oreille et la parole lui sont rendues à tout jamais.

Voyez plutôt ce qui vient de se passer, il n'y a pas de cela un mois, dans les examens pour le certificat d'études primaires, dans le v[e] arrondissement, pour lequel concouraient huit élèves de notre Institution nationale de la rue St-Jacques.

Que ces huit infortunés aient rempli toutes les conditions requises pour les examens d'ordre purement écrit, compositions de littérature, d'histoire ou de sciences, rien que de naturel. Mais l'examen oral, les interrogations posées par le professeur, interrogations que leur surdité naturelle les empêchait d'entendre et auxquelles leur mutisme de naissance leur interdisait de répondre ?

Eh bien ! cela s'est admirablement passé. L'élève sourd-muet *lisait* les demandes sur les lèvres de l'examinateur. Les gestes extérieurs du professeur répercutaient immédiatement à son cerveau la pensée qu'ils exprimaient et à laquelle il répondait *sans s'entendre lui-même*, en imitant, selon l'éducation qu'il avait reçue, les mouvements propres à composer les syllabes sonores et, par suite, les paroles et les phrases.

*
* *

Quelle merveille ! Faire entendre, faire parler les sourds-muets, répondre victorieusement à la phrase célèbre des livres saints : *Aures habent et non audient!* (Ils ont des oreilles et ils n'entendront pas.) Quelle somme d'observations méticuleuses et de patience invincible il aura fallu pour arriver à établir cette sorte de grammaire du mouvement à l'usage de ceux que la nature a privés de l'ouïe et de la voix !

C'est ici que se place le résumé de la remarquable communication à

laquelle nous faisions allusion dès les premières lignes de cet article, faite par l'un de nos plus subtils observateurs, M. G. Demeny, préparateur de la station physiologique installée au Parc-des-Princes.

S'appuyant sur les remarquables études de son maître, l'illustre professeur du Collège de France, M. Marey, M. Demeny pensa que, comme on pouvait saisir, au moyen de la photographie instantanée, les diverses phases du mouvement d'un corps animé ou non, il était possible de fixer les mouvements des lèvres et du visage qui correspondent à l'émission des sons dont l'assemblage forme la parole.

S'il est possible de saisir, dans l'espace extrêmement court d'une seconde, dix, vingt, cinquante poses successives d'un homme à la course, d'un sauteur, d'un cavalier, d'un oiseau qui vole, pourquoi n'en ferait-on point autant du mouvement des lèvres d'un homme qui parle ?

M. Demeny se mit à l'œuvre. Il choisit une phrase typique, qu'un sujet prononça assez lentement devant l'appareil chronophotographique de la station physiologique. Une cinquantaine d'épreuves furent obtenues, reproduisant toutes les phases du travail musculaire nécessaire à la formation des sons successifs.

Il ne restait plus qu'à insérer ces cinquante épreuves dans le zootrope, ce petit appareil que vous avez tous eu entre les mains et que vous pouvez, dans tous les cas, vous procurer chez tous les marchands de jouets. Un tour du tambour du zootrope, et, ô comble de l'étonnement ! vous *voyez* parler la photographie, les lèvres s'ouvrir ou se contracter, les dents se serrer, la langue s'avancer ou se retirer, suivant les syllabes prononcées.

N'en doutez point, chers lecteurs. Vous pouvez m'en croire sur parole. M. Demeny a bien voulu, dans une visite que je lui ai rendue ces jours derniers, faire tourner son zootrope — un instrument spécial, il est vrai, un peu plus délicat que nos joujoux habituels — et donner, d'un simple tour de roue, la vie à la longue bande de clichés photographiques représentant, à des intervalles presque inappréciables d'un vingtième ou d'un trentième de seconde, les diverses figures de « l'homme qui parle ».

*
* *

Le résultat obtenu par M. Demeny est si admirable dans sa simplicité et sa précision scientifiques qu'un élève de l'Institut des sourds-muets, amené devant le zootrope de la station physiologique, a pu lire parfaitement, sur l'image animée qu'il avait devant les yeux, les voyelles, les diphtongues et les labiales enfermées dans la phrase photographiée.

Il n'est point besoin d'aller plus loin. Ce résultat, le premier obtenu par les méthodes modernes de la chronophotographie, nous dicte déjà la conclusion des savantes expériences de M. Demeny.

L'éducation vocale des sourds-muets, faite jusqu'à ce jour au moyen d'observations prises sur des sujets parlants, pourra désormais être, sinon faite entièrement, du moins aidée et complétée au moyen d'épreuves d'alphabets photographiés, dont la réunion pourra former une véritable grammaire vivante de la parole, dans laquelle chaque son sera représenté par son équivalent photographié, reproduisant le mécanisme qui lui donne naissance.

Désormais il nous faudra donc rayer définitivement du dictionnaire le mot de sourd-muet. Le sourd-muet parle déjà. Grâce à la photographie de la parole, sa langue se déliera pour toujours. Arriverons-nous jamais à rendre sensible son oreille endormie? Le miracle serait alors complet. Qui sait s'il n'est pas possible, tout comme celui que nous enregistrons aujourd'hui ?

LES IMAGES DANS L'INSTRUCTION DES SOURDS-MUETS

Suite (1)

Mon dernier article sur ce sujet, paru en juin 1890, indiquait ce que le maître doit considérer avant de commencer la description d'une image avec ses élèves.

Avant d'expliquer comment doit agir le maître afin de tirer de son enseignement le plus grand avantage pour faciliter l'étude de la langue à ses élèves, il sera opportun de revenir sur mes paroles. J'y reviens, ne voulant ni être mal compris, ni être classé parmi ceux qui croient supprimer une question en la disant épuisée, au moment où, au contraire, elle est en pleine controverse. Cet article disait: « Je « ne relèverai pas ici la valeur incontestable des images dans « l'instruction des sourds-muets sous le rapport didactique « et pédagogique. Il serait superflu de parler de l'opportunité « d'un tel auxiliaire dans nos écoles. » Par ces paroles, je n'entends nullement attacher aux images plus d'importance que n'en ont pour nous les objets réels et leurs modèles. Chaque maître sait qu'il doit de préférence se servir de ceux-ci, avant d'avoir recours aux images, lesquelles représentent seulement quelques éléments de l'objet et un seul moment d'une action, l'imagination et la mémoire du spectateur devant suppléer à ceux qui manquent.

(1) Voir page 71, VIe année.

Pour nous, l'usage des images est une continuation de la méthode justement appelée objective, et les trois moyens par lesquels cette méthode concourt à l'instruction de nos élèves se trouvent, en les rangeant d'après leur mérite, dans l'ordre suivant : 1° *objets réels;* 2° *modèles* (maquettes et réductions d'objets); 3° *images.*

Devant toujours alterner ou plutôt lier l'instruction occasionnelle avec celle des formes linguistiques, le maître devra avoir recours tantôt à l'une, tantôt à l'autre des méthodes susdites. Lorsque je parle des images, je ne prétends nullement exclure les objets réels et leurs modèles; au contraire, je mets ceux-ci au premier rang. Sachant combien les images sont inférieures aux objets réels, tout le monde, sans doute, partagera l'avis de M. Walther, qui a écrit : « On ne doit pas avoir recours aux images sans nécessité, si à l'école, à la maison, dans la cour, dans le jardin, on a un matériel abondant et convenable pour exercer la langue. » Mais les Instituts ne se trouvent pas tous dans des conditions aussi favorables, je dirai même qu'aucune école n'a pu réaliser l'idéal que nous rêvons et vers lequel nous nous acheminons sans parvenir à l'atteindre. Une belle collection d'images entrera donc utilement dans le matériel scolaire de toute institution de sourds-muets. Mais, pour qu'une collection d'images réponde à notre but, elle doit, comme l'a très bien dit M. Irielingsdorf (1), posséder les qualités suivantes :

1° Les images doivent être fidèles et vraies;

2° Dans le cas où elles représentent des objets divers, elles ne devraient pas être défectueuses dans la connexion logique;

3° Tout ce qui est réuni sur une même image doit être de proportion réciproque afin de ne point amener de confusion dans l'esprit de l'élève;

4° Les images coloriées sont préférables, parce qu'elles se rapprochent davantage de la réalité et que l'œil de l'enfant en est plus vivement impressionné;

(1) Bericht über den zweiten deutschen Taubstummenlehrer-Congress zu Köln. Page 102.

5° Celles qui représentent des groupes et des scènes sont préférables.

Lorsque les images que nous présentons à nos élèves réunissent les qualités que nous venons d'indiquer, on peut avec confiance procéder à l'enseignement de la langue. Les images ne sont pas seulement un moyen permettant de réveiller les idées, mais elles sont aussi capables d'en donner de nouvelles. Réveiller dans l'esprit les idées connues et en donner de nouvelles est ce qui forme le but de l'instruction en général. En outre dans l'instruction des sourds-muets, la langue dans ses formes familières et grammaticales constitue une part importante du but, c'est-à-dire que le moyen se confond avec le but. De là provient la difficulté d'enseigner la langue aux sourds-muets. La langue est pour eux le moyen et le but de l'enseignement. Au jeune entendant vous pouvez rappeler le souvenir d'une action même éloignée; vous pouvez lui rappeler à force de paroles la situation des personnes et des choses, eu égard au fait rappelé; cela ne peut pas se faire avec le sourd-muet, auquel il manque non seulement la langue, qui est l'organe essentiel de la pensée, mais aussi la langue matérielle, qui n'est autre que la représentation de la pensée elle-même.

Les images qui représentent des scènes de famille peuvent faciliter beaucoup la tâche du maître dans l'instruction des sourds-muets, pourvu qu'il sache tirer avantage non seulement des qualités, mais encore des défauts de ces images. Je trouve en effet, et je le démontrerai, que les défauts des images mis en face du réel offrent le moyen de mieux enseigner la langue au sourd-muet.

(*A suivre.*) J. Ferreri.

LES MEILLEURS INSTITUTEURS DE SOURDS-MUETS
EN ITALIE

(*Suite*)

II

Il résulte de l'étude de l'histoire de l'art d'instruire les sourds-muets que les hommes qui, les premiers, ont tourné leur pensée vers le malheureux privé d'ouïe et l'ont tiré de l'état de brute, furent tous des esprits élevés. Si cinquante siècles se sont écoulés avant que la possibilité de développer l'intelligence du sourd-muet fût découverte, c'est que ce sujet présentait au philosophe de grandes difficultés, et lès grandes difficultés ne sont vaincues que par les hommes de génie.

Quelle que soit la forme dont elles sont revêtues, les idées concourent au développement de l'intelligence humaine, entendons-nous dire, à une époque de grandes évolutions. Mais pour celui qui est né sourd, quelle sera cette forme? Par quels procédés fera-t-on pénétrer la lumière dans une intelligence aussi *enténébrée?* Les études entreprises pour résoudre cette question furent très vastes, et, comme des philosophes et des théologiens n'admettaient pas que le sourd-muet eût une âme semblable à celle des autres hommes, il fallut, pour déraciner ces préjugés, faire de quelques sourds-muets des poètes, des savants et jusqu'à des polyglottes! L'histoire a inscrit en lettres d'or les noms de ces sourds-muets qui eurent pour maîtres les de l'Épée, les Sicard, les *Assarotti de Gênes,* auxquels, de tout temps, les instituteurs s'adressèrent pour apprendre d'eux comment on peut, à force de science et de charité, faire des prodiges même avec les êtres auxquels manque le sens de l'ouïe.

L'illustre Père Pendola, que je devrai citer souvent au cours de ce travail, disait de son maître Assarotti « qu'il fut de ce petit nombre d'hommes auxquels on peut, sans mensonge, décerner le nom de grands ».

Bien que son père l'eût destiné à la carrière des lois, Assarotti entra en 1771 dans la Congrégation des Écoles Pies; et, dans la suite, il fit preuve d'un grand savoir dans l'enseignement des sciences divines et humaines; aussi l'évêque qui dirigeait alors le diocèse de Gênes le tenait en particulière estime.

Dans l'église où il célébrait son ministère, Assarotti aperçut un jeune garçon vif et ardent, mais sourd-muet. Profondément touché par une si grande infortune, il conçut aussitôt le dessein de l'instruire. « L'entreprise, dit Pendola, était digne de cet ami de l'humanité : lorsque le cœur est préparé aux nobles sacrifices, à peine la corde de la sensibilité est-elle effleurée qu'elle vibre avec une merveilleuse harmonie. Et, de fait, il ignorait les travaux exécutés par Ponce et Bonet en Espagne; les méthodes imaginées par Wallis, Van Helmont et Amman, en Angleterre et en Hollande; les procédés employés par Kerger, par Raphel, par Lasius, par Arnoldi, par Heinicke en Allemagne; il ne savait pas davantage sur quelles bases l'abbé de l'Épée avait édifié son œuvre; mais il possédait une âme élevée et tendre, un grand amour pour les malheureux, et cela suffit pour qu'il devînt le fondateur d'une nouvelle école italienne (1). »

Assarotti avait recueilli cinq autres sourds-muets dans sa cellule qui — comme le dit fort bien l'avocat R. Drago — fut le premier asile ouvert en Italie pour l'instruction des sourds-muets. Quelques années suffirent au savant et pieux génois pour sortir de son obscurité : partout en Italie on parlait de son œuvre et de sa méthode, et Sicard lui écrivait : « J'ai lu avec un très grand plaisir l'annonce de la séance publique de vos élèves, à Gênes, dans les derniers jours de juillet dernier. Ce succès, obtenu à la naissance même d'une

(1) Pendola, *Prose varie edite ed inedite*, volume Ier,

institution pareille, annonce que vous ferez faire de très grands pas à cette science nouvelle. C'est une bien grande modestie de votre part que de vous avouer disciple quand vos premiers essais sont des coups de maître. »

Assarotti obtint de Napoléon Ier, alors roi d'Italie, un couvent pour loger ses élèves et une pension pour l'entretien de douze sourds-muets ; à sa chute, il put, grâce à la générosité de Victor-Emmanuel Ier, consacrer toutes les forces de son âme à la régénération de ses chers pupilles, heureux d'avoir pu enfin, au prix de tant de peines, assurer l'existence de cette Institution qui devait recueillir en si grand nombre leurs compagnons d'infortune.

Rares, très rares sont les sourds-muets doués d'une haute intelligence; mais à ce petit nombre il est possible de donner une instruction vaste et complète. C'est ce que fit Assarotti avec quelques-uns de ses élèves. Il leur enseigna les langues latine, italienne, française, allemande, anglaise et espagnole, en même temps que l'histoire universelle, ancienne et moderne, la géographie, l'algèbre, la géométrie, les éléments d'astronomie, la métaphysique et les autres parties de la philosophie rationnelle.

Cela peut paraître incroyable, et pourtant l'abbé Anfossi, un instituteur de sourds-muets qui avait connu Basso, élève d'Assarotti, écrivait : « Bien que complètement sourd, Basso *possède* plusieurs langues, le grec, le latin, l'italien, le français, l'allemand et l'anglais; il répond *savamment* à toute question qui lui est posée sur la géographie, l'histoire, l'Écriture sainte, en rappelant les faits en détail et en *interprétant* leur *sens caché* (1). »

Quelle était donc la méthode de ce grand instituteur? A ceux qui l'interrogeaient sur ce point, il répondait : « La meilleure méthode, c'est de n'en point avoir de fixe et d'immuable, mais d'employer celle qui convient à chaque cas particulier. » Ainsi énoncée — telle qu'on la trouve dans l'*Esquisse historique de l'Institution Royale des sourds-*

(1) Aufossi, *Le Sourd-muet*, considérations et faits, partie IIe.

muets de Gênes, œuvre de l'avocat R. Drago — cette méthode, qui paraît être un paradoxe, n'est cependant, si on examine les faits, ni une négation absolue de toute méthode ni une absurdité. L'instruction et l'éducation sont à l'esprit et au cœur ce que la médecine est au corps de l'homme ; toutes deux combattent les mauvaises tendances des deux substances dont l'homme se compose. Si un médecin adopte pour toutes les maladies, malgré leur diversité, un même système, soit l'allopathie, soit l'homéopathie, soit l'hydrothérapie, et que toujours et à tous il prescrive les mêmes remèdes, il est certain qu'il perdra plus de malades qu'il n'en guérira. Les choses ne se passent pas autrement quand il s'agit d'instruction. Si le médecin doit connaître toutes les méthodes de traitement, le maître doit connaître toutes les méthodes d'enseignement : au lieu de se faire les esclaves d'une méthode exclusive, tous deux doivent appliquer aux divers cas la méthode qui convient à chacun. D'où il appert clairement qu'Assarotti avait bien une méthode générale d'enseignement.

« Quel mal n'ont pas fait aux études les grammairiens et les érudits, écrivait le même Assarotti? Par leurs sophismes, par la multiplicité de leurs préceptes, par leurs critiques, par leurs méthodes, et, disons-le franchement, par leur ignorance, ils ont réussi à rendre plus grande encore l'ignorance d'autrui; au lieu de rapprocher les hommes, ils n'ont réussi qu'à les éloigner les uns des autres ; et, ce qui est pis, ils leur ont tellement bouleversé l'esprit que, dans le courant de l'existence, ils tombent nécessairement dans les fautes et les erreurs. » Cette citation, ce me semble, nous autorise à dire qu'Assarotti fit dans son enseignement plus de pratique que de théorie. En effet, l'examen des cahiers de ses élèves a montré comment il procédait du connu à l'inconnu, employant successivement l'analyse de la synthèse. « On se tromperait étrangement, a-t-on dit de lui, si on pensait qu'Assarotti s'est servi de règles métaphysiques dans l'enseignement grammatical pour donner une preuve de la haute culture intellectuelle à laquelle il sut amener ses meilleurs élèves. Il

n'avait pas besoin qu'on lui apprenne qu'au nouveau-né on doit donner d'abord le lait, plus tard la bouillie, ensuite la soupe et enfin le pain; il n'aurait jamais donné aux élèves des classes élémentaires ni les classifications scientifiques de l'histoire naturelle, ni la distinction entre les opérations de l'esprit humain. Ses leçons suivent une marche telle que, du commencement à la fin, on y remarque un enchaînement des idées qu'aucun obstacle ne peut briser. » Et c'est justement à cela, ajouterai-je, qu'on reconnaît l'habileté du maître à développer l'intelligence des sourds-muets et à les mettre en possession de la langue maternelle.

Les moyens de communication qu'Assarotti employait dans son école étaient: *la mimique naturelle*, *une mimique méthodique* inventée par lui, *la dactylologie*, *l'écriture* et *la parole articulée*. Il réservait cette dernière pour les élèves qui avaient déjà parlé. « Mais, s'il eût vécu de nos jours, s'écrie Pendola, il eût certainement substitué au langage des signes l'enseignement de la parole vivante, car il était l'ami du progrès et de la science, et il aurait sacrifié ses convictions à l'intérêt de ses élèves. »

Son existence fut menacée, à plusieurs reprises, par de graves infirmités et, le 24 janvier 1829, l'Ange de la mort ravissait à l'Italie le grand instituteur auquel Gênes, sa ville natale, reconnaissante et fière, a élevé un monument et dédié la plus belle de ses rues.

(*A suivre.*) C. PÉRINI.

PROGRÈS DE LA MÉTHODE ORALE EN AMÉRIQUE

« Les chiens aboient, la caravane passe, » dit un proverbe arabe que je traduirai volontiers par ces mots: le progrès s'accomplit en dépit des clameurs humaines. Lorsqu'une œuvre est réellement bonne et utile, tôt ou tard elle fait son

chemin, malgré les protestations et les cris de ses adversaires. Telle la méthode orale : elle a conquis en quelques années la plupart des écoles de notre vieux monde, et la voilà qui prend d'assaut les institutions d'Amérique.

Un de ses propagateurs les plus ardents et les plus efficaces est M. A. Graham Bell. Comme son père, l'inventeur du téléphone, a épousé une sourde-muette, c'est assez dire qu'il a quelque droit à s'occuper de l'enseignement des sourds-muets et quelque compétence dans la question. Or depuis plusieurs années M. le Dr Bell mène une vigoureuse campagne en faveur de l'enseignement oral.

On se rappelle que l'Académie des sciences de Paris a décerné à l'inventeur du téléphone le prix Volta, fondé par Napoléon Ier, en vue de récompenser les auteurs des découvertes les plus utiles à l'humanité. Le prix avait une valeur de 50,000 francs. Cet argent, Graham Bell l'a mis généreusement à la disposition de l'Association pour la propagation de la méthode orale en Amérique. Il n'en pouvait faire plus noble usage. Dire que ses adversaires ont été contents, serait exagéré. Les uns auraient voulu que cette somme fût également répartie entre les deux systèmes d'instruction en présence ; les autres sont allés beaucoup plus loin : ils ont accusé M. Graham Bell, dans les journaux, d'être à la solde d'un gouvernement étranger, *d'avoir reçu de l'argent français pour faire triompher la méthode orale en Amérique*. Il a fallu expliquer sérieusement à la presse que le prix Volta n'avait pas été fondé pour encourager les instituteurs de sourds-muets et que M. Bell était libre de disposer de cet argent à sa guise. M. Bell, il est vrai, était bien plus coupable qu'on ne le disait, puisque n'ayant reçu que 50,000 francs, il avait, d'un seul coup, sacrifié le double de cette somme (20,000 dollars) à l'œuvre de propagande qu'il poursuit.

N'est-ce point le cas de parler de l'éloquence des chiffres, surtout si on veut bien se rappeler l'énorme différence qui existe, d'après les statistiques scolaires, entre les sourds instruits oralement en Amérique il y a dix ans et le nombre de ceux qui sont instruits actuellement par cette méthode.

Mais parlons du Congrès de juillet. Les journaux d'Amérique, dont la lecture est décidément intéressante, nous apportent sur l'*Association pour la propagation de l'enseignement de la parole aux sourds-muets* des renseignements dont nous sommes heureux de faire part à nos lecteurs. Cette Société a tenu son Assemblée générale le 9 juillet dernier, à Crosbyside (lac George).

De toutes les provinces des États-Unis les pèlerins de l'Enseignement se rendent au lac George comme on va à la Mecque. Heureux signe des temps !

Parmi les membres présents se trouvaient le Dr Alexandre Graham Bell, de Washington ; les docteurs Williams et Fay, d'Hartford ; le professeur J.-C. Gordon, du Collège National de Washington ; Crouter, directeur, et Kirkuff, professeur de l'institution de Philadelphie ; Curner, de New-York, inventeur de divers appareils pour développer l'ouïe chez les sourds ; Gillett, Caldwell, Robert Roe, etc.

Le vice-président Yale ouvre la séance : M. Crouter, directeur de l'école de Philadelphie, lit une intéressante communication sur l'histoire de l'enseignement oral dans son institution. Il se déclare résolument partisan de la méthode orale pour les sourds-muets qui tous, dit-il, *ont droit* à la parole.

L'avis général de l'Assemblée est que l'enseignement oral doit être donné dans des *écoles séparées*. Du reste l'*Association* publiera le procès-verbal de cette réunion. Après Mlle Rebecca, E. Sparrow, de l'institution de Clarke qui traite de l'articulation, le Dr Bell lit une étude sur le mécanisme de la voix.

Après midi, on écoute les communications de Williams, de Gillett, de Miss Barton. Cette dernière présente un exemple curieux de l'acquisition de la lecture sur les lèvres par un jeune homme dont l'éducation avait été complètement négligée jusqu'à l'âge de dix-sept ans. Il y a trois ans de cela. Aujourd'hui King, c'est son nom, lit sur les lèvres de Miss Barton, et sans effort apparent, un grand nombre de phrases dites aussi rapidement que dans la conversation ordinaire.

Il répond ou répète, suivant les cas, de manière à montrer qu'il comprend. Sa parole est claire et son intonation très naturelle pour un sourd complet.

Une des curiosités de ce Congrès a été la présence de Miss Way qui était venue rendre un public hommage à son premier maître M. C. Whipple. Mis Way entra à l'école de M. Whipple en 1874. Elle en sortit en 1875. Puis elle passa un an dans sa famille, où sa mère se fit son institutrice. Elle entra ensuite dans une école publique. Elle y fit ses études et prit ses grades au milieu des enfants entendants. La maîtresse n'eut pas à s'occuper d'elle beaucoup plus que de ses autres élèves, tant son intelligence était vive et sa lecture sur les lèvres assurée. Aujourd'hui Miss Way est employée dans la *Lombard Investruent Company* où elle fait son service à la grande satisfaction de ses chefs. C'est uniquement au moyen de la parole que Miss Way communique avec les soixante-dix employés de la Compagnie et avec le public. Quant aux étrangers venus pour affaires, ils ignorent que cette jeune fille est absolument sourde.

Le professeur Binner a lu une étude philosophique sur les harmonies de la voix. M. Robert Roe a parlé des méthodes et Miss Florence Leadbetter de l'enseignement de l'articulation à l'école primaire.

Avant de se séparer le Congrès a tenu à honorer la mémoire de Scott Hutton, le dernier directeur de l'Institution d'Halifax. Enfin le secrétaire a lu un rapport sur la situation financière qui doit être brillante, vu la forte somme que M. Graham Bell vient de mettre à la disposition de l'Association. Ce Congrès marque une ère nouvelle dans l'histoire de l'enseignement des sourds-muets en Amérique.

Dans dix ans, la méthode orale y sera aussi répandue qu'en Europe. Hurrah ! pour *Graham Bell et l'Association !*

Marius Dupont.

ÉDUCATION DES ORGANES VOCAUX DU SOURD-MUET

De l'Énergie et de la Vitesse des mouvements de la Langue

La nécessité de préparer chez le sourd-muet les organes qui concourent à la production de la parole est aujourd'hui un fait établi et reconnu de tous les professeurs d'articulation.

En effet, nos jeunes élèves n'ayant encore fait aucun usage de la parole lorsqu'ils nous sont confiés, ont les organes vocaux très rudes ; il est donc indispensable, avant d'aborder l'enseignement de l'articulation, de les habituer peu à peu à ouvrir la bouche comme il convient et à faire exécuter aux lèvres et à la langue tous les mouvements que nous faisons en parlant.

Et cela d'autant plus qu'il est fréquent de rencontrer parmi nos jeunes recrues annuelles des sujets affligés de lèvres épaisses, de joues molles et sans énergie, d'un voile du palais et d'une luette insensibles, enfin et plus souvent encore d'une langue qui, n'ayant rempli jusque-là de fonctions que dans la mastication, est incapable d'exécuter avec la moindre agilité les mouvements qui consistent à l'aplanir, l'élever, la pousser, la retirer et la contracter.

On ne s'étonnera guère du peu de dispositions de la langue pour l'articulation, si l'on considère combien, même chez le jeune entendant, cet organe est rebelle à l'exercice de la parole, comme il acquiert difficilement la souplesse et la flexibilité nécessaires à la nette prononciation des mots.

Heureux encore si la plupart du temps nous n'avons pas affaire à une langue trop épaisse ou encore immobilisée par un frein qui la bride de la base à l'extrémité.

Et cependant le rôle que joue la langue dans l'acte de la parole, secondaire il est vrai pour la formation des voyelles,

est considérable dans l'articulation du plus grand nombre des consonnes.

Aussi, tout en applaudissant à la place qui, dans *la période préparatoire à l'enseignement de l'articulation aux sourds-muets*, a été donnée à l'éducation des organes vocaux et en particulier de la langue, ne pouvons-nous manquer de signaler l'étude que vient de faire l'un de nos praticiens les plus distingués, M. le docteur Ch. Féré, médecin à l'hospice de Bicêtre.

Cette étude porte sur l'*influence de l'exercice musculaire sur l'énergie, la rapidité et l'habileté des mouvements volontaires de la langue*, chez diverses catégories de sujets (1).

M. Féré établit que *la faiblesse* des mouvements de la langue et leur *lenteur* se retrouvent aussi bien dans les vices congénitaux de la prononciation que dans les défauts acquis. Il ajoute qu'elles sont très marquées chez les bègues et chez les *sourds-muets*.

« Bien que Sauvages ait rangé le bégayement parmi les faiblesses, et que Itard ait distingué l'affaiblissement de la langue dans ce vice d'articulation, les troubles grossiers de la *motilité* de la langue chez les bègues et chez les sourds-muets n'ont pas suffisamment attiré l'attention. Ils méritent pourtant une place à côté de ceux de la motilité du thorax. »

Tous les professeurs d'articulation savent qu'en ce qui concerne les sourds-muets, la pratique confirme chaque jour l'assertion qu'avance M. Féré dans les lignes qu'on vient de lire.

En effet, la difficulté qu'éprouvent nos élèves dans l'articulation de certains sons tels que *t*, *r*...., leur parole monotone, traînante, dépourvue de rythme, manquant le plus souvent de vie, de force, tout cela n'a-t-il pas pour cause, en grande partie du moins, le manque d'énergie et de vitesse des mouvements de cet organe si important de l'appareil phonateur, la langue.

A ces défauts M. Féré indique le remède.

(1) Note déposée à la Société de Biologie.

« La connaissance des défauts des mouvements les plus simples paraît indiquer la voie du traitement de ces troubles, qu'ils soient congénitaux ou acquis. Lorsqu'il s'agit de développer les fonctions des membres, on procède par des exercices qui ont pour but de développer l'*énergie* et la *rapidité* des mouvements les plus simples de flexion et d'extension.

« C'est le plus sûr moyen d'arriver graduellement à augmenter la force et l'habileté des mouvements les plus complexes.

« Le sourd-muet ou le bègue n'ont pas une faiblesse de la langue limitée aux mouvements complexes d'articulation ; cette faiblesse se montre surtout évidente dans les mouvements les plus simples qu'il faudrait perfectionner par des exercices de *force* et de *rapidité* comme on le fait dans la gymnastique ordinaire. »

L'examen dynamométrique et l'étude du temps de réaction que M. Féré a pratiqués à l'aide de son glosso-dynamomètre et du chronomètre de d'Arsonval lui ont permis de constater que, chez les bègues et chez les sourds-muets, l'*énergie* des mouvements de la langue (1) était représentée par les chiffres 200 et 150 et le *temps de réaction* par 0″,39 et 0″,54 alors que la moyenne des sujets normaux est de 850 à 500 pour l'énergie et 0″,18 à 0″,10 pour le temps de réaction.

De ces observations relatives à l'énergie de la propulsion de la langue et à la rapidité de cette propulsion, M. Féré déduit que les troubles de l'articulation et notamment le bégayement ne peuvent exister sans qu'il y ait altération de la motilité de la langue; aussi voudrait-il que dans le redressement du bégayement et dans l'enseignement de la parole aux sourds-muets on adjoignît à la gymnastique spécialement adaptée aux mouvements de respiration et d'articulation des exercices de *force* et de *vitesse* des mouvements de la langue.

(1) Comme on le voit, cette étude vise exclusivement les mouvements de la langue. M. le Dr Feré a bien voulu nous promettre d'appliquer également ses moyens d'investigations aux mouvements des lèvres dont *la faiblesse* et *la lenteur* sont aussi bien souvent l'une des principales causes de la prononciation défectueuse du jeune sourd-muet.

Il explique que la faiblesse et la lenteur des mouvements peuvent s'objectiver non seulement par la pesée de l'effort et par la mesure du temps, mais encore par la représentation graphique, que l'on peut obtenir à l'aide d'un tambour fixé à distance devant la bouche et muni d'un pivot sur lequel la langue vient buter dans son mouvement de propulsion permettant ainsi d'inscrire la rapidité de la propulsion et la stabilité de la position acquise ou le tremblement.

M. Féré nous cite le cas d'un infirmier de l'hospice de Bicêtre, âgé de 26 ans, affecté d'un bégayement très intense qui le rendait l'objet des moqueries de ses camarades.

M. Féré vit là une occasion de donner une démonstration expérimentale de la légitimité de ses déductions (1).

Pour bien établir, dès le début, la situation, il institua une série d'explorations méthodiques :

1° Pesée du mouvement de propulsion; 2° mesure de la vitesse de ce mouvement; 3° inscription graphique de la durée de la persistance de la propulsion pendant laquelle la pointe de la langue était maintenue au contact d'un tambour; 4° inscription de la durée des silences pendant une lecture de 2 minutes et demie (2).

Après le premier examen le sujet fut soumis à une gymnastique qui consistait à agiter dans sa bouche avec sa langue une bille d'ivoire remplaçant les cailloux de Démosthène.

Après deux mois on a pu constater que la faiblesse de l'organe diminuait et en même temps que la stabilité augmentait; les suspensions qui coupaient la conversation ou la lecture étaient tombées, comme durée, de 25 secondes à 2 secondes.

« Cet exemple montre, dit M. Féré, que de simples exer-
« cices de force peuvent influencer heureusement l'aptitude
« de la langue aux mouvements d'articulation et que ces exer-

(1) La présente observation, bien que relative au bégayement, ne peut manquer d'intéresser le professeur d'articulation qui, mieux que tout autre, doit être à même de traiter les vices de la parole. — A. B.

(2) Quand le silence se produit, l'observateur appuie sur le cylindre tournant un style qu'il laisse relever au moment où la lecture reprend. Ce procédé peut être considéré comme à peu près rigoureusement exact, car Orchansky a montré que le temps nécessaire à l'interruption d'un mouvement volontaire égale le temps de réaction. — C. Féré.

« cices doivent par conséquent entrer dans la pratique pour « le traitement des troubles de l'articulation qui sont dus à « une impotence de l'organe. Je rappellerai que cette impo- « tence *paraît encore plus marquée chez les sourds-muets* « *que chez les bègues.* »

Nous souhaitons donc, après ce que vient de démontrer le savant médecin de Bicêtre, que, dans notre enseignement spécial, il soit donné une plus grande importance aux exercices de *force* et de *vitesse* des mouvements de la langue (1) et que, dans le traitement du bégayement, ces mêmes exercices de force et de vitesse soient poursuivis parallèlement à ceux qui ont pour but de régler le jeu de la respiration.

Auguste Boyer.

(1) Ajoutons que les observations relatées plus haut n'ont été faites par M. Féré que sur des sourds-muets pensionnaires de l'hospice de Bicêtre. Afin de nous renseigner plus exactement encore, M. le Dr Féré, voudra bien, nous l'espérons, pratiquer également l'examen dynamométrique et l'étude du temps de réaction sur des élèves de l'Institution nationale de Paris.

NÉCROLOGIE

Jean CARLOVITCH ARNOLD

Jean Carlovitch Arnold, sourd-muet russe des plus distingués et fondateur de l'Institution des Sourds-muets de Moscou, vient de mourir à l'âge de quatre-vingt-six ans. J.-C. Arnold était né en 1805.

Sœur SAINT-CAMILLE

Nous avons eu le regret d'apprendre la mort de sœur *Saint-Camille*, directrice de l'Institution des sourds-muets d'Angers depuis 1844. Sœur Saint-Camille avait soixante-dix-huit ans ; elle était très aimée de ses élèves. Elle a été frappée d'une attaque d'apoplexie, le 2 juin dernier, après avoir donné cinquante-sept années de sa vie à l'enseignement des sourds-

muets. C'est une grande perte pour la congrégation de Sainte-Marie-la-Forêt et pour l'École d'Angers. A l'une et à l'autre nous adressons nos compliments de condoléance.

Le prince YOUSSOUPOFF

Un grand seigneur russe, un véritable homme de bien en même temps qu'un des hommes les plus connus de toute l'Europe, tant par sa haute situation politique et son inépuisable charité que par son immense richesse, le prince Nicolas Youssoupoff, vient de mourir à Baden-Baden, après une longue maladie.

Nous ne raconterons point ici toutes les œuvres de charité et de bienfaisance fondées et organisées par le prince Nicolas Youssoupoff; nous rappellerons seulement qu'il était le protecteur, le chef de l'Institution des sourds-muets de Saint-Pétersbourg, et qu'il s'intéressait tout particulièrement à ces déshérités.

INFORMATIONS

Suicide d'un sourd-muet. — Un sourd, nommé Crépin Alfred, ouvrier cordonnier, originaire de Bruxelles, s'est suicidé à Lille, le 13 avril dernier. Le malheureux s'est fait broyer par le tramway à vapeur de Roubaix à Lille. Crépin était âgé d'une trentaine d'années. — Une jeune fille dont il était amoureux avait refusé de l'épouser. Telle a été, paraît-il, la cause de son suicide.

*
* *

Terribles accidents. — La *Gazette des sourds-muets* nous apprend qu'une jeune fille de dix-neuf ans, fille d'un garde-barrière et sourde-muette a été écrasée par un train venant de Jemeppe. A Ainvelle (Vosges) une sourde-muette idiote, âgée de vingt ans, a péri dans un incendie,

*
* *

Un sourd-muet dévoré par les rats. — Un fait vraiment inouï s'est passé récemment à Hrabin, petit village d'Autriche. Un sourd-muet arrêté pour vagabondage, fut enfermé dans la prison du village. La police, oubliant son prisonnier, négligea de le visiter pendant trois jours. Le quatrième jour, en ouvrant la cellule, on trouva l'homme mort d'inanition, et, détail horrible, son corps avait été à demi-dévoré par les rats. L'accident, ajoute la dépêche, a causé de profonds regrets dans la commune où il a eu lieu.

Les autorités responsables en seront quittes à bon compte, si l'expression de leurs regrets suffit à la justice autrichienne, qui, dans ce cas, se montrerait bien peu exigeante avec les entendants.

*
* *

On nous écrit à propos des **Conférences de sourds-muets pour sourds-muets :**

« M. Chambellan lui-même, le dévoué président de l'*Association*, qui a le plus insisté pour l'organisation des conférences, sait donner un tour séduisant aux sujets qui se prêtent le moins aux fioritures de la mimique. Sa dernière causerie (23 juillet) roulait sur une question de droit usuel : *Prêts, achats d'immeubles, hypothèques*. Et ceux qui le fixaient étaient charmés et en même temps éclairés. »

*
* *

Concours et examens. — Conformément à l'arrêté du 23 juillet 1888, les examens pour le recrutement et les promotions du personnel enseignant des Institutions nationales ont eu lieu à l'Institution de Paris, à la fin de l'année scolaire. Ils ont commencé le 22 juillet et ont pris fin le samedi 1er août. Les différents jurys étaient présidés par M. le Dr Regnard,

inspecteur général des établissements de bienfaisance au ministère de l'Intérieur.

Voici quelques renseignements sur cette session d'examens :

Au premier examen, concours pour l'obtention du grade de répétiteur de 3e classe, cinq candidats ont été déclarés admissibles. Ce sont : MM. Vivien, Lesieux, Momon, Duvignau, Marion.

Au deuxième examen pour l'obtention du grade de répétiteur de 2e classe, cinq candidats ont été déclarés admissibles. Ce sont : MM. Payen, Touard, Dedron, Coquille, Baudon.

Les épreuves écrites étaient les suivantes :

Grammaire. — Exposer brièvement les principales règles d'accord du participe passé.

Articulation. — Éducation du toucher. — Gymnastique vocale ; vibrations labiales et linguales, balbutiement, etc..... Consonnes *s*, *z*.

Au troisième examen pour l'obtention du grade de répétiteur de 1re classe, deux candidats ont été déclarés admissibles. Ce sont : MM. Lesieux, Dumont. Ils ont eu à traiter comme question d'histoire de l'enseignement des sourds-muets : *Péreire*, et comme question de méthode intuitive : *Usage du comparatif et du superlatif ; diminutifs.*

Au quatrième examen pour l'obtention du grade de professeur-adjoint six candidats ont été déclarés admissibles. Ce sont : MM. Pouillot, Vothaire, Drouot, Duvignau, Robbe, Cornevin. Les épreuves écrites étaient les suivantes :

Articulation. — Rôle de l'écriture et du dessin pendant la première année d'instruction.

Méthode intuitive. — Exercices épistolaires appliqués aux principales circonstances de la vie : les lettres porteront sur des sujets tantôt réels, tantôt supposés.

Le cinquième examen pour l'obtention du titre d'agrégé et du grade de professeur titulaire aura vraisemblablement lieu à l'ouverture de la prochaine année scolaire. Cet examen présentera un intérêt tout particulier. Neuf candidats se trouveront en présence et auront à soutenir une thèse dont

le sujet, choisi par chacun d'eux, a été agréé par l'administration.

*
* *

Distribution des prix. — Le samedi 8 août, à dix heures du matin, a eu lieu, dans la salle des Exercices, la distribution des prix aux élèves de l'Institution nationale de Paris, sous la présidence de M. Javal, directeur de l'Institution. La rentrée des classes est fixée au lundi 12 octobre. — Les deux prix d'honneur, d'une valeur de 392 francs et de 60 francs, ont été obtenus l'un par l'élève Drouin, l'autre par l'élève Boyat.

*
* *

Institution des sourds-muets de Chambéry. — Nous apprenons que, sur la proposition de M. le directeur de l'Assistance et de l'Hygiène publiques, M. le ministre de l'Intérieur vient de nommer M. Blandin, ancien député de la Marne, ancien sous-secrétaire d'État au ministère de la guerre et chevalier de la Légion d'honneur, directeur de l'Institution nationale des sourds-muets de Chambéry, en remplacement de M. Baudard appelé à d'autres fonctions.

*
* *

Les prix de l'école Braille. — Ce n'est assurément pas une distribution de prix banale que celle de l'école Braille, qui était faite hier, à neuf heures, au siège de l'établissement, à Saint-Mandé.

Malgré l'heure matinale, l'assistance était nombreuse et d'élégantes toilettes féminines égayaient le vaste préau de gymnastique où la cérémonie avait lieu.

Tout d'abord, une chose intéressante attirait les regards. Dans un large panneau, décoré de drapeaux, étaient exposés de nombreux spécimens de travaux des jeunes ouvriers et

ouvrières aveugles : couronnes de perles de nuances et de dispositions diverses, ouvrages de vannerie de toute sorte, paillassons à plusieurs nuances, fonds cannés pour sièges, etc.; il y avait là une preuve tangible des moyens que l'école procure à ses élèves de gagner honorablement leur vie.

Contrairement à la marche ordinaire de ce genre de cérémonie, le « discours d'usage » et la lecture du palmarès sont rejetés à la fin de la séance et l'on entend d'abord les deux parties d'un concert charmant dont les élèves font les frais pendant la moitié de l'audition, et de jeunes mais remarquables artistes pour la seconde.

Le concert fini, l'estrade se garnit des personnages officiels. M. Pichon, député de la Seine, président, assisté des conseillers généraux Gaufrès et Marsoulan et de plusieurs membres du conseil d'administration, prononce alors le fameux discours d'usage et se fait justement applaudir de tous, car son allocution est à la fois élevée, spirituelle et pleine de cœur.

Le dévoué directeur, M. Péphau, lit enfin le palmarès. Les enfants ne reçoivent exclusivement des prix que sous forme de livrets de Caisse d'épargne et de retraites. Le chiffre total est éloquent : la somme ainsi distribuée hier n'est pas moindre de 4,277 fr.

Impossible de trouver un meilleur mot de la fin pour le récit de cette fête humanitaire qui s'est terminée vers midi.

REVUE DES JOURNAUX

La Voix. — A signaler dans le numéro de juin du journal *la Voix parlée et chantée* une conférence faite au Cercle artistique d'Anvers *sur les curiosités acoustiques*, par M. Félix Leconte, professeur à Gand. Entre autres remarques intéressantes, il a fait observer que, contrairement à l'opinion accréditée, c'est la forme et non la matière des

instruments à vent qui donne à chacun d'eux des qualités de sonorité particulière. D'après le conférencier, les enfants ont le sens de l'ouïe plus développé que les grandes personnes. Chez celles-ci le sens musical se trouve parfois si développé que certains sujets distinguent des sons très nets où d'autres n'entendent que du bruit. Par exemple, un musicien ayant, comme on dit, beaucoup d'oreille, déclarait, un jour, que le sabot de droite, de tel passant dans la rue, donnait le *la dièze*, et celui de gauche le *la bémol*. Chaque substance solide en résonnant ferait entendre un son d'une hauteur déterminée.

Au sujet du *langage des enfants,* M. le Dr Treitel de Berlin a, dans un très substantiel article, résumé les phénomènes qui s'y rapportent. Il est assez difficile de présenter une courte analyse d'observations aussi concises. Notons seulement celle-ci : les enfants sont poussés à parler comme par une force irrésistible à laquelle les sourds-muets eux-mêmes obéissent. Vers le douzième mois, après la naissance, les organes d'articulation s'agitent en tous sens, produisent des consonnes dont la répétition volontaire est parfois impossible dans la suite. A citer cette autre remarque que *les mots employés par les enfants ont en général une étendue (de signification) bien plus grande que les mots employés par les adultes*. De plus, les enfants se livrent à un véritable travail pour arriver à l'emploi réfléchi du langage qui tout d'abord est instinctif. Pendant assez longtemps l'enfant se fait comprendre malgré l'incorrection de ses expressions parce qu'à ses paroles il joint le geste et l'intonation. M. le Dr Treitel termine son article par quelques réflexions au sujet de la mue de la voix, phénomène encore trop peu étudié.

L. LEGUAY.

L'Educazione dei Sordomuti. — C'est en 1872 que parut pour la première fois *l'Educazione* sous la direction du Père Pendola de Sienne. — Treize années plus tard cette revue disparaissait par suite de divisions survenues entre les collaborateurs du Père Pendola. Tous ceux qui ont parcouru les nombreux articles publiés par cette intéressante revue, tous ceux qui ont profité des discussions qui y furent ouvertes et des idées qui y furent émises, ont applaudi à sa réapparition l'année dernière.

La nouvelle *Educazione* est en tout point digne de sa devancière dont elle paraît devoir continuer les nobles traditions. Une année lui a suffi pour prendre rang parmi nos journaux les plus estimés et les mieux rédigés. Aussi verrons-nous avec plaisir s'augmenter la série trop longtemps interrompue des volumes de *l'Éducazione ;* ils ont été pour la jeune génération d'un grand secours et par l'importance des questions qui y sont traitées et par la compétence des hommes éminents qui s'y sont rencontrés. Pendola, Tarra, Marchio, Pelliccioni : voilà les noms que *l'Educazione* nous a transmis. Si le temps a fait dans leurs rangs de ces vides qui ne se comblent pas, du moins quelques-uns d'entre eux nous restent encore, et leurs disciples, nourris de leurs idées, instruits

à leur école, nous ont déjà donné les preuves d'un savoir qui ne peut que s'affirmer dans la suite.

Le numéro du mois de juillet dernier (2e année, n° 1) contient les articles suivants :

1° A nos lecteurs. — VITTORIO BANCHI.

2° Considérations sur quelques points de l'histoire contemporaine de l'instruction des sourds-muets. — GIOVANNI NICOLUSSI.

3° Le sourd-muet et la société. — GIULO FERRERI.

4° Etude sur l'alphabet. — PASQUALE FORNARI.

5° Le second congrès des maîtres allemands. — GIULO FERRERI.

6° Pratique. — DE MINIMIS.

Jetant un coup d'œil en arrière sur la première année d'existence de *l'Educazione* depuis sa réapparition, son directeur, M. Vittorio Banchi, constate qu'elle a pleinement réussi. Il remercie ses collaborateurs et les hommes généreux qui l'ont aidé dans son entreprise et adresse aux uns et aux autres un chaleureux appel « afin qu'ils poursuivent et étendent leur œuvre pour le plus grand bien de ces malheureuses créatures envers lesquelles les gouvernements du pays se sont montrés jusqu'ici plus prodigues de paroles, ce qui ne coûte rien, que de justes secours ».

M. Banchi résume ensuite rapidement les différentes matières développées dans son journal; nous nous associons bien sincèrement aux louanges qu'il donne, en cette occasion, à ceux de ses collaborateurs chargés de la « Bibliographie » et de la « Revue des journaux ». Cette partie importante de nos feuilles spéciales a pris dans *l'Educazione* un développement en rapport avec son importance et elle a, de plus, le rare mérite de paraître régulièrement.

Après avoir rappelé, avec modestie, la part qui lui revient dans le franc succès remporté par la *Revue de Sienne*, M. Banchi rassure ceux qui seraient portés à voir dans *l'Educazione* un journal repoussant toute amélioration. Toutefois il se déclare adversaire « d'un inquiet esprit d'innovation ». — « Les modifications seront faites, dit-il, mais avec ce calme de jugement et cette maturité de réflexion qui en montrent le bien fondé et qui en assurent le succès. » La discussion ouverte des questions pendantes et l'adoption par tous des solutions qui auront recueilli le plus grand nombre de suffrages : tels sont les moyens qui lui paraissent devoir nous conduire à l'unité de méthode. C'est dans ce but, d'ailleurs, que *l'Educazione* « accueille libéralement » les écrits de tous. Ceux qui en ont profité pour accuser cette revue de « manquer de *caractère propre* » s'attirent de la part de son directeur une verte réplique. Il déclare l'accusation « grave » et « offensante ». — « La Revue, fière à juste titre, dit-il, de ne porter aucune livrée, n'est ni destinée à servir de bas intérêts, ni disposée à satisfaire aux vues ambitieuses de quelques-uns ; » et plus loin : « nous devons avoir uniquement en vue le triomphe de la vérité, c'est-à-dire que, laissant de côté toute question de personne, nous devons louer ce qui est digne de louange et condamner ce qui est blâmable. » Il nous assure qu'il persévèrera dans ses principes et termine par des paroles de concorde et d'union.

De toute cette adresse, *A nos lecteurs*, se dégage un air d'honnêteté,

de droiture et de sincérité qui fait le plus grand honneur au directeur de *l'Educazione*.

Dans ses *considérations sur quelques points de l'histoire contemporaine de l'instruction des sourds-muets*, M. Nicolussi recherche à quels hommes éminents nous sommes redevables de la méthode intuitive. Il n'a pas de peine à établir que Hill en Allemagne et Valade Gabel en France sont les deux promoteurs de cette méthode, et qu'à eux surtout revient l'honneur d'avoir fait bénéficier l'enseignement des sourds-muets des doctrines Pestalozziennes.

Sous ce titre *Le sourd-muet et la Société* M. Ferreri reprend l'éternelle question de l'émancipation du sourd-muet. Résumons.

Quand l'Italie divisée subissait en partie le joug de l'étranger le sourd ne pouvait guère réclamer l'assistance des gouvernants. Aussi un grand nombre de ces malheureux restaient-ils sans instruction malgré les efforts généreux des Sylvestri, des Cozzolino et des Assarotti. Mais le sourd-muet n'aurait-il rien gagné à l'émancipation de la patrie ? « Notre étonnement, dit M. Ferreri, se change en stupeur quand les chiffres nous prouvent jusqu'à l'évidence que, depuis 1844 jusqu'à nos jours, la proportion de instruits sur les délaissés n'a pas augmenté. » Et il fait la preuve de ce qu'il avance par le rapprochement des statistiques.

Tel est le sujet de l'article que M. Ferreri se propose de continuer prochainement.

Comment je fais la classe. — DE MINIMIS. — Serait-ce ce même auteur que nous lisions avec tant de plaisir dans la première année de la *Revue internationale?* Qui ne le reconnaîtrait dès son début ? « Non pas pour enseigner à autrui. *Absit!...* Pour me confesser. » Même exposition simple et claire, même style émaillé de citations latines. Le résumer c'est lui faire perdre tout son sel, ce qu'il en faudrait c'est une bonne traduction. Mais puisque tel n'est pas notre rôle, résignons-nous et résumons.

A l'arrivée du professeur dans la classe les élèves viennent lui souhaiter le *bonjour*, il leur répond suivant l'usage. Puis un élève le débarrasse de son chapeau, un autre de son pardessus; « pour ces petits services je n'oublie jamais de dire : *merci*, avec une certaine ostentation. L'enfant doit me répondre : *c'est mon devoir.* »

Que dans le mouvement qui règne alors autour de lui le professeur marche sur le pied d'un élève, il lui dit aussitôt : *pardon*, et l'élève de répondre : *de rien* ; ou bien le professeur demande : « Pourquoi mets-tu ton pied sous le mien? » Et voilà les élèves en bonne humeur. « La parole est pour eux inanimée et pénible : au moins le sourire du maître y jette un rayon de lumière, un peu de couleur, un peu de chaleur, de vie, d'animation, un peu de... de ce quelque chose qui la rend *intéressante.* » A ceux qui lui donneraient tort de rire volontiers avec ses élèves l'auteur répond : au milieu d'eux je me sens père, père d'enfants malheureux, et de même que les pères dont les enfants souffrent se montrent très indulgents et cherchent à leur donner de la joie, de même il me semble... Mais je ne suis pas infaillible. »

Et l'autorité, dira-t-on ? Elle n'est point compromise, un regard sévère suffit pour la rétablir et la classe commence. Les élèves se placent en demi-cercle devant le professeur; ils s'intéressent à sa santé, le professeur répond, remercie et demande des nouvelles de chaque élève; puis la conversation s'engage sur le temps ou tout autre sujet; « je me montre curieux de savoir quelle promenade ils ont faite, ce qu'ils ont vu ou fait, ce qu'ils ont mangé et j'y mêle toutes sortes d'observations. »

Et l'auteur se demande : « Est-ce du temps perdu ? »

Il est facile de prévoir quelle sera sa réponse, mais puisqu'il l'a remise à un prochain article, n'anticipons pas; attendons.

PAUTRÉ.

Il Sordomuto. — D'abord trois articles d'otologie signés GRADENIGO, CORRADI et CAMILLO POLI. De ces trois articles, le premier seul nous paraît présenter quelque intérêt pour les instituteurs de sourds-muets. Doit-on voir dans les *déformations du pavillon de l'oreille* un signe de dégénération ? Telle est la question que le Dr Gradenigo se propose de résoudre prochainement; nous suivrons avec attention l'étude qu'il en fait; sa solution nous intéresse directement, car, dans l'examen physique et intellectuel auquel nous soumettons le jeune sourd dès son arrivée à l'Institution, aucune indication n'est à négliger si nous voulons nous faire une opinion présentant quelque garantie.

La partie pédagogique du *Sordomuto* est fort étendue encore dans le présent numéro, puisqu'elle contient trois articles se rapportant directement à l'enseignement.

Le premier enseignement linguistique soulève, d'après ALTER, les trois questions suivantes : 1° à quel moment convient-il de le commencer; 2° quelle est la langue à enseigner; 3° quelle méthode doit-on employer.

Voici sur ces questions l'opinion de ALTER :

Le moment le plus propice pour commencer l'enseignement de la langue paraît être le milieu de la première année. Commencer plus tôt ce serait détourner le sourd du mécanisme de la prononciation. Six mois suffisent généralement pour enseigner les articulations les plus faciles. Dès le second semestre de ses études, l'élève est donc capable d'articuler un assez grand nombre de mots et l'enseignement de la langue peut être commencé.

Dans le choix de la langue à donner au jeune sourd, on se laissera guider par le besoin, par la nécessité : on fera usage de formes usuelles plutôt que de formes savantes, et en dehors de la nomenclature, on enseignera *oui, non, bon, mauvais, beau, assez, encore, peu, beaucoup,* etc., en tout de cent à deux cents mots.

Est-il besoin de dire que la méthode doit être intuitive ? Le nom est donné en présence de l'objet; le dessin ne peut être qu'un moyen de rappel. L'instituteur italien fait peu d'emprunts au musée scolaire; il préfère conduire ses élèves là où se trouve l'objet véritable pour que « la parole leur rappelle la chose vraie dans le lieu même où elle a sa raison d'être ».

Pour enseigner *bon*, *mauvais*, *assez*, *encore*, etc., il attend que l'occasion se présente et, en toute circonstance, il fait répéter les expressions que l'élève sait employer.

Il peut donc dire avec raison : « J'enseigne par la méthode intuitive. »

M. Enrico Molfino, parlant de la *méthode intuitive dans la composition*, dit trouver avec plaisir, dans la direction moderne donnée à l'enseignement des entendants, ces mêmes principes que nous suivons dans l'instruction des sourds-muets.

Un de ces principes est le suivant : *Ne demander aux jeunes enfants que ce qu'ils ont vu, entendu ou réellement éprouvé.*

Il dit encore qu'on ne peut laisser l'élève introduire dans ses devoirs des circonstances de son invention et qu'il ne doit dire : *j'ai fait*, *j'ai vu*, que s'il a vraiment vu ou fait.

Nous partageons pleinement cette opinion ; il ne suffit pas que la phrase soit correcte, il faut aussi qu'elle soit l'expression de la vérité, à moins, toutefois, qu'il ne s'agisse d'exercices d'invention faits par les élèves des classes supérieures.

Enfin, sous ce titre : *Comment on peut faire parler le sourd-muet en peu de temps*, paraît une étude signée Nemo, dont nous transcrivons, sans commentaire, les lignes suivantes : « Mettez devant un élève un maître qui, en parlant, plisse le front, roule les yeux, allonge les lèvres et ouvre démesurément la bouche, comme s'il voulait avaler le pauvre sourd, et vous verrez celui-ci parler avec les mêmes contorsions de la face ; pour peu que ces exagérations fatigantes et fantaisistes se continuent, il en résultera pour l'élève une de ces voix qui firent dire à M. Dussouchet : « En vous disant : Bonjour, Monsieur, il a l'air de vouloir vous dévorer. »

Pautré.

BIBLIOGRAPHIE

Rapport de l'Institution de Gênes. — Nous avons reçu, le mois dernier, de l'Institution de Gênes, la *Relation financière et morale sur la gestion de* 1890.

Constatons d'abord que la situation financière de cet établissement est bonne, puisqu'un excédent de 5,000 francs a été réparti sur les exercices suivants (1891-1892) ; c'est un résultat qui n'est pas à dédaigner.

La population scolaire compte soixante-dix élèves des deux sexes, dont six externes : nous ne sommes donc pas en présence d'une institution à gros effectif.

Le compte rendu financier est suivi d'un intéressant rapport : *L'Institution de Gênes et l'état actuel de l'enseignement des sourds-muets*, adressé à la Commission administrative par M. Silvio Monaci, vice-directeur de ladite institution.

M. Monaci fait un rapide historique de l'introduction de la méthode orale en Italie : l'Institution de Gênes ne prit d'abord aucune part au mouvement ; elle en était empêchée par sa situation financière et aussi par « l'opposition que les innovations portent presque fatalement en elles ».

Avant d'adopter la méthode orale pure, les institutions italiennes ont passé par une période de transition qui n'a pas duré moins de douze années.

« Notre Institution traverse en ce moment cette période de transition, dit M. Monaci ; elle en sortira bientôt, j'en suis certain, si on complète les sages mesures prises jusqu'ici par la séparation des élèves nouveaux de ceux qui connaissent déjà les signes. »

« Les élèves — surtout ceux de la classe supérieure — sont assez habiles dans la lecture sur les lèvres ; ce qui prouve, il nous semble, que la méthode orale est consciencieusement appliquée.

De deux élèves réfractaires à l'enseignement de la parole, l'un est atteint d'atrophie des amygdales et l'autre est de très faible intelligence. A ce propos, le vice-directeur de l'Institution de Gênes rappelle que, dans quelques écoles possédant un grand nombre d'élèves, les enfants peu intelligents forment une classe spéciale où l'enseignement est donné par la parole, l'écriture et même par les gestes naturels. M. Monaci regretterait-il de ne pouvoir agir de même? Il convient de dire ici que ce système a été abandonné depuis plusieurs années à l'Institution de Paris ; nous espérons que les Congrès reprendront la question de l'enseignement des arriérés, et que, revenant sur des décisions prises prématurément, ils établiront avec certitude la possibilité d'instruire tous les sourds-muets indistinctement par la méthode orale ; ainsi disparaîtrait de nos institutions le dernier prétexte du signe.

Mais revenons au rapport de M. Monaci. Les programmes de l'Institution de Gênes sont en grande partie conformes aux programmes récents des Institutions de Paris, de Berlin, de Milan, de Riehen, de Rotterdam, de Sienne, de Turin, etc.

En première année la période préparatoire est considérée comme fort inportante ; le *spiromètre Marchio* est employé pour régulariser la respiration, et l'éducation du reste d'ouïe, dont on constate l'existence chez un certain nombre de sourds, n'est pas négligée. L'auteur cite à ce sujet le rapport de M. Dupont sur l'*enseignement auriculaire*, rapport très documenté qui provoqua la création d'une classe de demi-sourds à l'Institution de Paris, classe qui est en plein fonctionnement depuis quatre ans.

La méthode est intuitive ; l'enseignement a une durée de huit années ; il est élémentaire et porte, en dehors de son objet principal, *la langue maternelle*, sur l'arithmétique, l'instruction religieuse, l'histoire sainte, l'histoire nationale, la géographie, les notions des sciences naturelles, la morale. Remarquons que deux élèves, deux filles ont profité de leurs moments de loisir pour étudier la langue française et qu'elles réussissent à traduire des livres faciles.

Et M. Monaci qui ne veut rien omettre de ce qui peut éclairer les membres de la Commission administrative les entretient successivement des conférences mensuelles des professeurs, des visiteurs de marque qui se sont inscrits dans le courant de l'année 1890, des exercices publics exécutés au mois de février de la même année, de l'éducation physique, de l'instruction professionnelle.

Enfin il relève sur les statistiques que sur 7,000 sourds-muets italiens en âge de scolarité, 1,500 seulement reçoivent l'instruction. « Le vœu le plus ardent de mon cœur, s'écrie-t-il alors, c'est que l'éducation des sourds-muets se généralise ; c'est que nous puissions tirer de leur dégradant abandon tous ces disgraciés qui viennent frapper aux portes des institutions pour réclamer ce à quoi ils ont un droit sacré : le pain de l'instruction; c'est que nous ne soyons plus contraints de leur dire, le cœur serré : cet asile de la charité et de la science n'est pas pour vous ! »

Nous souhaitons de grand cœur que ces éloquentes paroles soient entendues.

Exprimons, en terminant, toute notre satisfaction de pouvoir compter désormais l'Institution de Gênes au nombre de celles qui sont définitivement acquises à l'enseignement oral.

PAUTRÉ.

Distribution des prix à l'Institution de Gênes. — On nous communique le programme des exercices exécutés, le 27 juin dernier, par les élèves de l'Institution de Gênes, à l'occasion de la distribution des prix.

Ces exercices très complets suivent pas à pas la marche de l'enseignement et sont bien faits pour permettre aux assistants de se rendre compte des résultats obtenus.

A signaler une petite composition, *Le sourd-muet rendu parlant*, dite par un élève. Les paroles du jeune sourd, empreintes des plus tendres sentiments, ont dû faire couler plus d'une larme quand il dit :

« De retour dans mon cher pays, je volerai dans les bras de ma mère bien-aimée, et, la couvrant de caresses : Maman, lui dirai-je, sèche tes pleurs, maintenant ton fils parle. »

Le morceau capital de cette distribution de prix — le clou, diraient des irrévérencieux — fut un dialogue, récité par cinq élèves, et tout à l'honneur du Père Assarotti ; il s'est terminé par un vivat adressé à la mémoire du fondateur de l'Institution de Gênes, « premier bienfaiteur des sourds-muets d'Italie ».

Ensuite, *en quatre strophes*, l'élève Ronzani remercie les maîtres de « leur bonté qui change les pleurs en ris », et la distribution des récompenses termine cette séance qui a dû être fort réussie, si nous en jugeons par les indications que nous avons sous les yeux.

PAUTRÉ.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdam.

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (Miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten*.

Weisweiler, directeur de l'Institut de Cologne.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

De MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

SEPTIÈME ANNÉE

N° 7. — OCTOBRE 1891

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Adresser tout ce qui concerne la rédaction a **M. G. CARRÉ, Éditeur**, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VII. — N° 7. Octobre 1891.

HILL ET WATTER

(*Suite* [1])

Les tendances de Watter

Vatter a réuni l'enseignement formel et l'enseignement matériel : le titre de ses livres l'indique suffisamment. Une égale importance y est accordée à l'un et à l'autre. Aussi servent-ils de trait d'union entre les grammairiens et Hill. Comme ce dernier, Vatter a un enseignement intuitif qui a pour but de fournir à l'élève des notions et des idées dans un enchaînement logique et objectif, et pour résultat principal de l'initier à l'enseignement matériel de la langue. Mais, d'un autre côté, il n'abandonne pas au hasard l'enseignement des formes de la pensée et du langage, il y observe au contraire un ordre déterminé. Comme Joeger, le principal représentant de l'école formelle, il en fait l'objet d'exercices spéciaux. Mais ce qui le distingue, c'est qu'il se sert pour ces leçons des matières enseignées intuitivement. Par ses livres et ses procédés, il prend donc place à côté des instituteurs de la troisième période, celle qui a été indiquée par Soeder dans son ouvrage *Méthode d'enseignement de la langue, etc.*, et qui présente cette particularité qu'elle *coordonne l'enseignement grammatical à celui de la langue*. Tandis que Schœttle et bien d'autres parlent de traiter séparément l'enseignement intuitif et l'enseignement de la langue proprement dit, en attribuant à chacun une matière spéciale, Vatter, tout en séparant ces deux enseignements, les fait porter sur *une seule et même matière*. Le vocabulaire,

(1) Voir la *Revue Internationale* du mois de janvier 1891.

comme chez Cüppers, correspond plutôt à l'enseignement intuitif, tandis que la syntaxe se rattache surtout à la lecture et à l'enseignement formel de la langue. Chez Cüppers, l'enseignement intuitif laisse la lecture bien loin derrière lui. Chez Vatter, il la précède immédiatement, elle lui sert de complément. Afin que le langage puisse devenir véritablement chez l'enfant une sorte de fonction organique, à côté de l'enseignement matériel et formel, il a, tout au début, fait une place à part à l'enseignement *libre* de la langue. Dans la pratique il observe rigoureusement la distinction entre ces diverses branches. « Mais il ne les aborde pas l'une après l'autre à des époques différentes ; pendant toute la durée des études, elles marchent côte à côte ; chacune a ses heures déterminées, mais reste étroitement unie aux autres et ne cesse jamais d'être en rapport avec elles. » Elles reposent sur une base commune, puisque leçons de choses et leçons de langue convergent autour d'un même point, le *livre de lecture* où on se préoccupe à la fois du fond et de la forme de la langue.

C'est en se greffant l'une sur l'autre (1)
Qu'elles porteront des fleurs et des fruits.

C'est cette combinaison des leçons de choses et des leçons de langue qui pourra démontrer la vérité de l'axiome tant de fois cité : « Il faut autant que possible enseigner la langue au sourd-muet, comme l'entendant l'acquiert naturellement. » Ces paroles de Vatter et surtout la concordance de ses vues avec l'histoire même de l'enseignement de la langue nous prouvent qu'il veut tout simplement « chercher à résoudre le problème posé par ses devanciers » et qu'il s'efforce « d'arriver à un accord de plus en plus parfait, à une union de plus en plus étroite entre l'enseignement pratique et les exigences depuis longtemps reconnues de la théorie ».

Se préoccupant surtout de l'utilité pratique de la langue

(1) Traduction de deux vers allemands.

dans la vie de chaque jour, Vatter a attribué à l'enseignement *libre*, à la conversation par exemple, une importance égale à celle de l'enseignement matériel et formel. Dans son *Exposé* méthodique de l'enseignement de la langue allemande, il s'exprime ainsi : « En général, on vit encore trop peu de la vie réelle avec le sourd-muet : on plonge trop la tête dans le livre. De là, un fait triste à constater : il y a un abîme entre la langue, les connaissances acquises à l'école par le sourd-muet et son horizon intellectuel, des aptitudes pour la parole. » C'est sur l'intuition de la vie réelle, pratique, qu'il fait également reposer de préférence l'enseignement des idées abstraites et du langage figuré.

Limites et but de l'enseignement en général

CHEZ HILL

Les sourds-muets ne sont pas appelés à un développement intellectuel bien considérable. L'existence future de la plupart d'entre eux se renferme dans des limites trop étroites. On aurait tort de négliger leur éducation professionnelle qui doit en faire des hommes heureux et utiles, pour consacrer dix ou douze années à leur instruction. On créerait ainsi une génération de rêveurs et de malheureux qui, à leur sortie de l'école, seraient plus malheureux encore et plus à charge aux autres qu'ils ne l'étaient auparavant lorsqu'ils vivaient exempts de tout souci, satisfaits de leur sort.

Rappelons-nous que le sourd-muet doit commencer par acquérir l'aptitude intellectuelle, les connaissances et l'expérience que les entendants apportent à l'école. L'inertie où son intelligence est restée plongée si longtemps ne lui permet de se développer qu'avec une lenteur d'autant plus grande qu'il est obligé de saisir la parole avec les yeux, et éprouve toujours beaucoup de peine à communiquer ainsi avec son maître. Rappelons-nous encore que le sourd-muet doit lutter pendant longtemps contre les difficultés de l'articulation, que la lenteur de son développement l'empêche de recevoir l'instruc-

tion aussi tôt que l'entendant, et que pourtant on ne saurait lui faire quitter l'école plus tard que l'enfant ordinaire, sans porter préjudice à son éducation professionnelle. *Nous sommes ainsi forcés d'avouer que l'enseignement de la langue ne saurait être aussi développé chez le sourd-muet que chez l'entendant, mais qu'il restera toujours plus limité* (1).

Quant au but de l'enseignement en général, il est atteint :

1° Si le sourd-muet arrive à se faire comprendre lorsqu'il parle des objets qui l'entourent, des circonstances au milieu desquelles il se trouve placé ou de ce qu'il éprouve intérieurement, s'il peut s'exprimer de vive voix et par écrit et faire une rédaction bien ordonnée sur des sujets familiers. L'instruction, en général, doit avoir pour but d'apprendre au sourd-muet à être *intelligible* plutôt que *correct* dans son langage : il n'y a pas là de quoi surprendre ceux qui connaissent notre enseignement ;

2° Il faut que le sourd-muet soit en état de comprendre ce qu'on lui dit de vive voix ou par écrit quand on lui parle des objets qui l'environnent. Surtout il doit être capable de pousser plus loin son instruction par la lecture (2).

CHEZ VATTER

Les considérations de Hill sur la nature et la condition du sourd-muet et les limites qu'elles imposent à l'enseignement scolaire obtiendraient encore aujourd'hui l'approbation de bien des professeurs de sourds-muets. Vatter lui-même ne poursuit pas d'autre but, ou du moins il se contente de ce résultat dans la plupart des cas. Mais quand les circonstances sont plus favorables ou peuvent le devenir, il n'hésite pas à donner au sourd-muet une instruction plus étendue et plus solide.

Écoutons Vatter lui-même nous indiquer d'une manière générale le but qu'il se propose : « L'enseignement de la

(1) *Méthode d'enseignement*, par Hill, page 1, 2, 143 et 144.
(2) *Méthode*, page 312.

langue doit mettre le sourd-muet en possession de notre langage articulé. On doit le pousser assez loin pour que l'enfant soit en état de satisfaire les besoins de son cœur dans le commerce de Dieu, de communiquer de vive voix et par écrit avec ses semblables, enfin de se développer lui-même et de cultiver son intelligence par la lecture. Mais le sourd-muet ne doit pas seulement connaître la langue des livres qui lui permettra de compléter son instruction à la sortie de l'école. On doit lui enseigner à comprendre et à employer les expressions figurées. » Voilà pourquoi, dans le degré supérieur d'instruction, Vatter accorde toute son attention aux idées abstraites, à la synonymie, à la définition des idées, etc.

En ce qui touche l'enseignement formel, l'élève, à la fin de ses études, doit pouvoir former seul des phrases ou des séries de phrases de telle ou telle espèce, il doit connaître exactement les règles de la grammaire dont l'enfant avait acquis seulement l'intuition par l'usage et la pratique de la langue.

Il faut que les élèves puissent non seulement s'exprimer en une série de phrases coordonnées sur tel ou tel sujet, mais encore exécuter de petits travaux écrits tels que : relation des événements de la journée ou de la semaine, descriptions, comparaisons, explication des proverbes les plus faciles.

Dufo de Germane.

CAUSERIE PÉDAGOGIQUE

Procédé rapide pour donner au sourd-muet l'usage de la langue maternelle

(*Suite*)

Croyez-moi, vous n'aurez pas atteint la deuxième année sans vous apercevoir que véritablement vous avez démutisé vos élèves, que véritablement ils s'expriment par la parole et que, semblable à un outil devenu superflu, le signe tombe déprécié, obscur et pauvre devant la parole de jour en jour plus estimée, plus claire, plus riche et infiniment plus souple et variée dans ses formes.

Vos élèves vous servent les petites phrases de leurs leçons, ils commencent à généraliser, à les appliquer à propos à d'autres sujets. Ils sont à peu près habitués à la forme expositive. C'est le moment de les initier à la forme interrogative. Avant de passer à d'autres sujets, reprenez simplement votre série de dictées et posez sur chaque phrase autant de questions que vous pourrez en trouver s'y rattachant. Ne cherchez pas la forme la plus élémentaire. Allez brutalement à l'idée. Posez la question telle qu'elle vous vient, sans y rien changer. Et comme il faut un peu d'entraînement et d'assouplissement à tout apprentissage, en faisant votre questionnaire, n'ayez absolument que la préoccupation de voir si votre idée est comprise. Contentez-vous d'une réponse par oui ou par non. Vous y reviendrez tout à l'heure. Ce serait trop commode si cela passait ainsi du premier coup. — A mesure que vous allez d'une idée à l'autre écrivez votre dernière question sur un deuxième carnet *ad hoc* également ; c'est le système des carnets : le carnet de questions pour faire pendant au carnet de dictées. Voulez-vous faire de bonne besogne, ne perdez pas

une miette de votre travail. Pas n'est besoin de courir bien vite ni d'effleurer un grand nombre de sujets différents pour apprendre à s'exprimer avec des phrases usuelles. A beaucoup près, les formes parlées ou écrites de nos idées sont infiniment moins variées que ces idées elles-mêmes.

Nous n'apprendrons rien à personne en affirmant que le sourd-muet intelligent possède, sur une foule de choses qui nous entourent, les mêmes idées que nous. Telles sont, par exemple, les idées de forme, de matière, de solidité, de valeur relative, d'usage, de couleur. Je crois donc qu'il est préférable, au début, de ne pas multiplier les sujets de leçons plus qu'il n'est nécessaire pour fixer, en leur permettant de devenir familières, ces formules par lesquelles nous traduisons l'impression que chacun de nos sens éprouve en présence d'un objet. Il suffira d'abord de réunir une demi-douzaine de dictées types sur chaque série de sujets : description, compte rendu, portrait, lettre, dialogue, etc.

Votre questionnaire terminé, qu'allez-vous en faire ? Il y a dans ces questions beaucoup de choses qui ont passé trop rapidement devant les yeux de l'élève. Il a vu l'idée contenue dans chaque question. Il sait bien, par exemple, que je lui ai demandé si la poule allaitait ses poussins et si le lapin pondait des œufs. Est-il bien nécessaire, à ce moment, d'attirer spécialement l'attention de l'enfant sur la disposition de ces mots propres à la phrase interrogative ? Je crois, pour ma part, qu'il est préférable de laisser la nature faire son œuvre. Mieux que nous, il me semble, elle saura attirer l'attention là où il le faudra. Jusqu'à présent notre élève s'est vivement intéressé à notre questionnaire, nos *colles* l'ont amusé. Nous l'avons pris plusieurs fois en défaut. Nous lui avons fait dire des sottises. Il en rit encore, ne l'attristons pas en lui rappelant que l'étude de la langue française est une chose grave, très grave ! Continuons à l'amuser, nous avons l'un et l'autre tout à y gagner. Donnons-lui notre carnet et disons-lui : « Maintenant toi c'est moi et moi c'est toi, interroge-moi, peut-être que je vais me tromper comme toi. » Et, si nous voyons que la perspective de nous voir commettre

une erreur le mette en joie, ne lui refusons pas cette satisfaction. Notre dignité ne sera pas bien compromise et nous aurons tenu notre petit monde éveillé !

Le questionnaire ainsi fait permettra non seulement de revoir le texte de la dictée une seconde fois, mais encore de le développer considérablement.

Je crois très utile de conserver, par écrit, ces dictées et ces questionnaires afin de pouvoir y revenir, non pas cinquante fois de suite comme si on voulait enfoncer un clou, mais de temps en temps, à la suite d'une leçon nouvelle, écourtée volontairement et qui aura laissé votre classe de bonne humeur. Cette façon n'est point irritante et porte des fruits, car, les médecins vous le diront, jamais ce qu'on mange par force ne fait de bien.

Nous voici maintenant, je suppose, arrivés en deuxième année. Qu'allons-nous faire ?

De toutes nos leçons de l'année dernière il reste probablement les idées principales sur chacun des sujets effleurés. Reprenons-les tout simplement, redictons-les avec le même texte et quand, après quelques jours, nous voyons que notre classe est de nouveau dans le mouvement et nous suit sans trop de peine, glissons de temps en temps quelques phrases nouvelles pour rafraîchir notre prose et la rendre supportable.

Deux ou trois phrases de plus suffisent à entretenir la variété et ne sont pas une trop lourde charge pour la mémoire.

Ce travail de revision, de retour en arrière que je signale ici pour les dictées de l'année précédente se fait aussi journellement pour celles de la veille ou d'il y a huit jours quand on les juge un peu trop difficiles pour avoir laissé une trace durable après une seule épreuve, même suivie du questionnaire. Et ces revisions devront se faire aussi longtemps que dureront nos excursions à travers les choses vues et connues.

Peu à peu les rapports déjà signalés deviendront familiers, et à la vue d'un objet nouveau l'enfant les découvrira et les exprimera spontanément. Les exercices d'invention ayant pour point de départ une phrase de la dictée et qui sont un

troisième moyen de revision, une suite naturelle du questionnaire, aideront puissamment à ce travail de généralisation. Les leçons nouvelles seront, dès à présent, en grande partie, l'œuvre des élèves eux-mêmes, nous ne sommes plus que les ordonnateurs et les correcteurs de leurs phrases. L'enfant peut marcher, laissons-le aller et n'avançons la main que pour lui éviter une chute. Demandons-lui, par une interrogation muette (pour ne pas le distraire de la phrase qu'il cherche par une autre plus difficile encore), le doigt posé sur un détail déjà rencontré, un point interrogatif dans l'œil, la phrase, oubliée peut-être, mais qu'avec un petit effort il peut retrouver sinon dans sa mémoire, au moins dans son cahier, et forçons-le à la rapporter. — J'insiste sur ce détail. Oui, il faut obliger l'élève à retrouver dans son cahier cette formule paresseusement oubliée. La relire sur les lèvres du professeur serait trop commode et pas assez ennuyeux.

Je crois, pour ma part, qu'il ne faut pas s'exagérer outre mesure le danger du souvenir du mot écrit. Impressions visuelles pernicieuses à la lecture sur les lèvres, tout cela c'est de la théorie, et cette théorie n'est vraie que si l'écriture passe avant la parole et si, au lieu de servir simplement à enregistrer au passage cette pensée que la bouche vient de laisser envoler, un moyen de lire plus sûrement et plus vite sur cet appareil vocal dont les mouvements, encore mal connus, sont une gêne permanente pour l'esprit de l'enfant, on lui laisse prendre la première place et devenir le moyen initial de communication. Alors vraiment l'esprit doit conserver le souvenir ineffaçable du mot écrit, puisque c'est la première impression qu'il reçoit en présence de l'idée à traduire. Autrement, non. L'écriture n'est plus qu'une lampe pour voir de plus près la forme de la phrase nouvelle. Une fois son office fait, on l'éteint et la phrase reste dans la bouche, non pas vague et confuse, mais précise et claire. C'est à nous à l'en faire sortir de même par une bonne articulation. Et à ce propos, pour arriver précisément à cette bonne articulation, je crois que l'appel à l'écriture, pratiqué

avec discernement, non seulement ne nuit pas à la parole, mais la fait plus belle, plus nette, plus sûre d'elle-même et favorise singulièrement le fonctionnement normal des organes de la pensée, organes qui, chez nos élèves, sont aussi peu exercés que leurs lèvres à fonctionner simultanément avec la phrase parlée. Il y a dans notre langue beaucoup trop de consonnes similaires pour qu'il ne soit pas nécessaire, au début de l'enseignement de la langue surtout, de faire intervenir l'écriture après la parole. C'est marcher dans le brouillard et s'exposer à refaire la route une seconde fois que d'agir autrement. Combien de fois, tel mot prononcé par l'élève, prendra-t-il, à notre oreille, une forme intermédiaire qui nous trompera, surtout si, comme cela arrive fréquemment, l'élève qui parle n'est pas capable de cet effort tout intellectuel qui permet de décider entre deux ou trois mots qui indifféremment, pour celui qui ne sait pas la pensée, pourraient être substitués au mot lu sur les lèvres. Qui nous dira si l'enfant nous suit véritablement, s'il pense avec nous ? — Ah ! oui, me dira-t-on, vous ferez répéter chaque phrase à chaque élève, c'est un moyen. Je veux bien croire que vous l'emploierez toujours et je vous souhaite bon courage, car vous n'avez pas fini si vous voulez apprendre quelque chose à vos élèves en huit années.

Je connais le système pour l'avoir expérimenté, mais je l'ai abandonné sans regret ayant cru trouver le moyen de faire plus de travail au point de vue de la culture intellectuelle sans préjudice pour la clarté de la parole et la sûreté de la lecture sur les lèvres. — En général, j'ai coutume d'écrire tout ce qui se dit de nouveau en classe, dictées, problèmes, questionnaires et phrases occasionnelles, dites de conversation usuelle. Pour ces phrases, qui ne trouvent place que difficilement dans un récit suivi et qu'il faut prendre au vol pour qu'elles servent, j'ai un dernier carnet, ce n'est pas le moins important. Il est là perpétuellement sur ma table et chaque fois qu'un élève remue un doigt, sourit, s'étonne, se fâche, je lui parle la phrase ou l'exclamation qui sortirait spontanément de notre bouche, à nous parlants, si nous étions

à sa place et, comme je n'ai pas de temps à perdre, je lui jette le carnet en lui disant du regard : « Attention ! tache de ne pas me le faire répéter une seconde fois demain. » Ce procédé me réussit à merveille avec tous les élèves intelligents, et j'ai assez souvent le plaisir d'entendre, au milieu d'une leçon qui m'absorbe, tel ou tel de mes élèves qui me fait part, sous une forme parfois originale, de ses impressions sur la température ou autres accidents dont, à ce moment, je n'aurais pas le loisir de m'occuper.

Quelques conditions sont nécessaires au succès de cette méthode. La première c'est de ne pas douter du succès. L'optimisme est un devoir pour le professeur des sourds-muets. S'il ne croit pas que c'est arrivé, il n'arrivera jamais.

La seconde c'est de savoir être *clair*. Figurez-vous que vous êtes un de vos élèves à qui on a raconté ce qui fait l'objet de votre leçon et que vous voulez l'écrire. Ne dictez pas votre phrase si vous voyez que l'idée n'est pas comprise du premier coup. Modifiez-la, retournez-la jusqu'à ce que vous voyiez briller dans les yeux de l'enfant qui vient de comprendre l'éclair de la satisfaction. Si vous voulez, la troisième condition sera de ne jamais faire plusieurs leçons de suite sur le même sujet. Vous savez comme moi que l'esprit fatigué est facilement distrait.

Mettez aussi, le plus que vous pourrez, de la vie, du mouvement dans vos leçons. Montrez du bout de votre règle la cheminée qui fume, le polisson qu'un sergent de ville ramène par l'oreille, l'oiseau posé sur la branche. La question de la lecture sur les lèvres n'a rien à faire ici. C'est un entraînement spécial indépendant de la culture nécessaire aux organes de la pensée. Ces indications du bout de la règle n'ont rien de commun avec le signe, ce sont des mouvements. C'est le fil conducteur qui permet de suivre le trajet de l'idée et, au début surtout, il faut que ce fil soit un câble. C'est cela qui remplace, pour le sourd plongé dans l'éternel silence, les éclats de voix du maître qui tiennent, à l'école, le jeune entendant en éveil.

Enfin, pour ne pas paraître vouloir rééditer les tables de

la Loi, je terminerai par celle de toutes ces conditions que je considère comme la plus essentielle. C'est de cultiver dès le premier jour la mémoire de vos élèves. En graduant convenablement les doses, si vos élèves n'écrivent jamais une phrase sans la comprendre et s'ils ont réellement pris la plus grande part à la confection des leçons, ils doivent, en quelques mois, pouvoir les réciter après dix minutes d'étude, le temps de revoir l'enchaînement des idées. S'ils n'y arrivent pas, c'est que vos leçons sont trop compliquées, trop savantes et qu'elles renferment des idées autres que celles connues de tous, aussi bien du paysan que de la marchande des rues, de ces idées simples qu'on exprime brutalement en quatre ou cinq mots et que l'esprit retient sans aucune peine et retrouve sans effort.

G. RANCUREL.

INFORMATIONS

Une sourde-muette blessée aux grandes manœuvres. — *Troyes*, 31 août. — Une femme de Troyes, sourde-muette, a été renversée par une voiture militaire. Elle a une cuisse brisée et des blessures à une main et à la tête. Elle a été transportée à l'hospice de Troyes.

*
* *

Un sourd-muet récalcitrant. — Le jeudi, 10 septembre, vers quatre heures, on a arrêté, rue Sainte-Croix-de-la-Bretonnerie, 20, un garçon de dix-neuf ans, le nommé P..., d'origine polonaise, qui venait de tirer deux coups de révolver sur sa tante et un de ses cousins.

P... est sourd et muet et s'adonne à la boisson. Comme

il n'avait que peu d'argent à sa disposition, il avait imaginé de vendre ses vêtements pour se payer des alcools variés.

A plusieurs reprises, il était revenu à la maison ivre-mort et à moitié nu. Sa tante, pour couper court à ce manège, avait enfermé ce précoce ivrogne dans sa chambre et mis ses vêtements sous clef.

P... n'était pas content; la parole lui faisant défaut pour manifester son peu de satisfaction, il a fait parler la poudre. Dans la chambre, il trouva un révolver chargé et en tira deux coups à travers la porte. La première balle est demeurée dans le bois, la seconde a traversé le panneau et a blessé un enfant, le cousin de P..., à la jambe.

On a désarmé l'ivrogne et on l'a emmené au commissariat de police. Il écumait de rage et, loin de témoigner le moindre regret, il a fait comprendre que son premier soin, si on le relâchait, serait d'aller assommer sa tante. M. Duranton, commissaire de police du quartier, s'est empressé de faire conduire ce dangereux infirme au Dépôt.

(*L'Éclair,* de Paris.)

REVUE DES JOURNAUX

Organ der Taubstummen Anstalten (n° 5, mai 1891). — Dans un consciencieux article, Griesinger traite des *occupations personnelles dans la classe et hors de la classe.*

A son avis, les occupations personnelles ont cela de bon qu'elles obligent l'élève à produire quelque chose de lui-même, qu'elles l'exercent à travailler seul, le mettent en état et lui donnent le désir de continuer lui-même son instruction après sa sortie de l'école.

Comme occupations personnelles, il propose les suivantes :

Occupations orales écrites, pour les classes inférieures; l'élève, mis en présence d'un objet dont on lui a donné le nom antérieurement, nomme cet objet puis écrit le nom en bas ;

Questions et réponses;

Devoirs d'invention pure;

Problèmes et devoirs de calcul ;
Morceaux de récitation.

Sur chacune de ces occupations il donne des préceptes de lui et d'autres instituteurs allemands. Ces travaux personnels étant presque tous écrits, il se trouve naturellement amené à parler de l'importance de l'écriture dans l'enseignement des sourds-muets.

Ainsi, après avoir fait remarquer que dans les occupations orales écrites l'élève fait un effort personnel pour se rappeler le nom de l'objet, et exerce ses organes vocaux en articulant ce nom, il ajoute : « La parole avancera par l'écriture. Une parole défectueuse vient souvent de ce que les élèves, avant de parler, n'ont en eux qu'une image de la phrase entière et, à cause de cela, s'arrêtent court au milieu de cette phrase ou parlent mal. »

On peut en conclure que la phrase doit être écrite pour être saisie d'ensemble par l'élève, que la lecture sur les lèvres et le toucher musculaire ne suffisent pas pour lui en donner une idée complète. Au lieu d'une simple affirmation, nous aurions désiré quelques raisons démontrant que l'écriture vient en aide à la parole. Dans la suite de son article, l'auteur semble d'abord très convaincu de l'efficacité de l'écriture pour faire avancer la parole. Après avoir cité Kruse qui dit que « l'écriture est la vraie âme de l'enseignement des sourds-muets », Schottle qui veut que le sourd-muet soit exercé à s'exprimer également par la parole et par l'écriture, et Gude, qui demande d'abord la lecture sur les lèvres et la parole, puis l'écriture comme moyen de fixation, Griesinger se range à cette règle, puisée dans l'*Organ*, que « le mot écrit doit être mis de côté le plus longtemps possible », il emploie, pour désigner l'écriture, ce mot, d'un directeur allemand, « l'éternel griffonnage » et pose cette règle: « Parler, toujours parler, c'est l'essentiel » (1).

Rien de véritablement nouveau sur les Questions et Réponses : citation de Stahm qui dit : 1° que la réponse n'est qu'une facile combinaison des mots de la question et qu'il y a un danger dans cette facilité même ; 2° que les questions et réponses ont le double avantage de servir à l'enseignement et de préparer à la conversation. Citation de Vatter : « La forme et le fonds de la question doivent marcher avec les progrès du langage et de l'intelligence de l'élève. » Griesinger veut que rien d'accessoire ne soit demandé à l'élève, que la question ait une réelle importance et ne serve pas uniquement à exercer à la construction de la phrase. Depuis des années, il recueille, dans un cahier spécial, des questions usuelles, prises sur le fait et d'une véritable utilité. Il met ce cahier entre les mains de ses élèves qui peuvent se questionner réciproquement.

Les exercices d'invention pure ne doivent pas, à son avis, être entièrement libres, comme leur nom semble l'indiquer : *freies niederschreiben*. Une explication préparatoire, raisonnée doit les rendre plus faciles. Par-ci, par-là, au moment opportun, le professeur doit venir en aide aux élèves qui faiblissent dans l'accomplissement de leur travail. Griesinger

(1) Cette dernière année scolaire (1890-91), d'accord avec nos supérieurs, nous avons commencé l'instruction d'une section de jeunes sourds-muets, uniquement par la parole, et avec l'intention de retarder le plus longtemps possible l'emploi de l'écriture. — Nous parlerons quelque jour, dans la *Revue internationale*, de cette importante question de « l'écriture auxiliaire de la parole ».

n'est pas partisan des devoirs dans le genre de celui-ci : « Écrivez des phrases avec *notamment*, avec *si.* » Il a confiance dans l'utilité des exercices de comparaison, dans le journal de classe. Il trouve que la correction des devoirs pendant la classe, en présence de chaque élève, occasionne une grande perte de temps.

Les problèmes ne doivent pas, comme cela arrive souvent, dit-il, être des énigmes à résoudre ; pour être donnés comme occupations personnelles, ils doivent être parfaitement compris de l'élève.

Aux leçons de récitation, il accorde une grande importance et veut qu'elles soient apprises sous la surveillance du maître. Il laisse étudier tout haut les élèves des petites classes.

Il règle ainsi la question du temps à réserver aux occupations personnelles à l'école : « L'occupation personnelle doit être rejetée le plus possible du temps ordinaire de l'enseignement, et il est nécessaire d'avoir des heures particulières dans lesquelles ce travail puisse être accompli. » Il ajoute que, dans la plupart des internats, des heures spéciales sont reservées pour le travail particulier des élèves (1). Afin d'écarter la nécessité des occupations personnelles pendant le temps de la classe, il conseille de couper ce temps par des récréations courtes, fréquentes et régulières.

Après l'article de Griesinger, vient une intéressante communication de Bergmann sur l'Institution qu'il dirige à Breslau. Cette communication a surtout pour objet de répondre à Vatter qui, dans l'*Organ* du mois dernier, a émis des doutes sur la possibilité de conformer les grands établissements aux exigences de la méthode orale. L'Institution de Breslau comptait cette année deux cent quatre-vingt-sept élèves, répartis en vingt-trois classes et instruits par vingt-quatre professeurs. C'est à la fois un internat et un externat. Les élèves y sont sectionnés, suivant leur degré d'intelligence ; dans les classes d'élèves bien doués, on groupe un plus grand nombre d'élèves que dans les classes des enfants moins intelligents.

Suit un article extrait du *Köln Zeitung*, sur les otolithes (petites pierres qui se trouvent dans l'oreille interne).

DANJOU.

Le Sordomuto. — Le professeur GRADENIGO et le docteur CORRADI continuent leurs études : le premier, *Sur les déformations du pavillon de l'oreille ;* le second, *Sur les différentes méthodes de trépanation dans les affections suppuratives de l'oreille médiane.*

M. Émilio Moro, directeur de l'Institution des sourds-muets de Lodi, publie un article, *Empirisme et science*, qui peut être résumé ainsi :

L'excès est toujours un mal ; nous sommes portés généralement à passer d'un excès à l'excès contraire sans transition.

Il en est ainsi dans notre enseignement.

La méthode grammaticale fut abandonnée et remplacée avec raison par

(1) A l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, une partie des heures de répétition est consacrée au travail personnel des élèves.

la méthode objective. Mais ne serait-ce pas tomber dans l'excès contraire que de chercher à imiter la mère ?

Si l'enseignement théorique donne peu de résultats, l'enseignement entièrement pratique n'est guère plus efficace : il a besoin d'être secondé par l'art et la *science.*

L'excès de pratique conduit à l'*empirisme,* qui est la négation de toute science.

Traitant *De l'Éducation des sourds-muets de faible intelligence,* M. Luigi Casanova constate d'abord qu'on ne peut établir, sur ce point, des règles générales convenant à toutes les institutions.

« La méthode orale, dit-il ensuite, ne condamne pas ces malheureux à un douloureux ostracisme ; contrairement à ce qu'on pensait au début de l'application de la nouvelle méthode, elle est aujourd'hui considérée comme le moyen le plus efficace de leur donner une instruction suffisante. »

La méthode à employer avec eux est donc connue ; ce qu'il s'agit de déterminer, ce sont les mesures à prendre pour les instruire *sans retarder les élèves intelligents.*

L'auteur rappelle alors l'opinion du professeur Lino Lazzari qui repousse *la sélection* et « préfère n'accepter dans son institution que les sourds-muets intelligents, espérant d'ailleurs qu'en attendant le jour où tous seront instruits, les moins intelligents trouveront asile dans les hospices. »

M. Casanova réfute cette manière de voir.

Pourquoi délaisser ces disgraciés et les envoyer dans des hospices où ils apprendront peu quand la sélection est possible ?

D'ailleurs il est difficile de s'assurer, avant de l'admettre à l'Institution, qu'un sourd-muet est intelligent.

M. Casanova recherche alors comment pourra se faire la sélection. — Voici à quelles mesures il donne la préférence :

Admettre autant d'élèves qu'on le peut ;

A la fin de la première année, éliminer les crétins et diviser les élèves qui restent en trois sections d'après leur intelligence : « La première pour les intelligences *bonnes,* la seconde pour les intelligences *moyennes,* la troisième pour les intelligences *faibles,* assignant à cette dernière huit années d'instruction pendant que la première section pourra l'accomplir en six années et la section moyenne en sept. »

Telles sont les mesures adoptées par la Commission de l'Institut des sourds-muets pauvres de la campagne, sur la proposition de son Recteur-Maître, M. Luigi Casanova.

Suit une longue étude des rapports de M. Dupont sur l'*Enseignement auriculaire.*

PAUTRÉ.

BIBLIOGRAPHIE

Éducation of Deaf-Mutes *a manual for teachers,* by THOMAS ARNOLD. — L'**Éducation des Sourds-Muets**, *manuel des maîtres*, par T. ARNOLD, de Northampton (27, St-Paul's road.). TOME I.

Le manuel des instituteurs que vient de faire paraître en Angleterre M. T. Arnold sous le titre : l'*Éducation d s Sourds-Muets*, est le plus considérable, le plus important et le plus complet qui ait paru depuis longtemps. Ce livre, destiné aux instituteurs, s'adresse également, nous dit l'auteur, aux jeunes maîtres qui préparent leurs examens. Sous une forme scientifique et moderne, c'est un exposé complet de l'enseignement des sourds-muets.

Il se divise en quatre parties :

I. — La première traite de l'*histoire de l'enseignement*;

II. — La seconde de l'*éducation préparatoire* des sourds-muets;

III. — La troisième des *éléments de la parole* ;

IV. — La quatrième de l'*enseignement de la langue* ;

HISTORIQUE

Passant en revue les documents qui nous ont été légués par l'antiquité païenne, l'auteur s'attache à démontrer que la législation et la littérature des Hébreux furent plus humaines, à l'égard des sourds-muets, que celles des nations *classiques*. Cet esprit vit dans leurs descendants : au temps de saint Augustin, les Juifs sont encore sous l'influence de leurs lois plus humaines.

L'auteur en donne pour preuve la citation suivante du Talmud : « *Vous ne pouvez pas reléguer les sourds-muets dans la catégorie des idiots, comme des enfants moralement irresponsables, car on peut les instruire et développer leur intelligence...* » Suit l'histoire de deux enfants de la tribu de Juda, guéris par les prières des rabbins.

M. Arnold salue dans *saint Jean de Béverley*, un anglais, le premier instituteur de sourds-muets. Rappelant l'histoire du sourd-muet guéri par le saint évêque, il considère que c'est la première tentative d'enseignement oral qui ait été suivie de succès ; bien entendu, il dégage le fait de son côté surnaturel et mystérieux : selon lui, l'évêque se serait fait l'instituteur du jeune sourd-muet avant de le montrer au peuple.

Parmi les œuvres de *Bède le Vénérable* (673-735), M. Arnold cite le *De computo vel loquela per gestum digitorum* et un autre ouvrage publié à Ratisbonne en 1532 : *Abacus atque vetustissima veterum latinorum per digitos manusque numerandi* (*quin etiam loquendi*) *consuetudo, etc...* BÈDE, *avec peinture et images.* A bien les examiner, beaucoup de ces signes ressemblent, paraît-il, à ceux dont on se

sert aujourd'hui dans quelques écoles. Bède signale la possibilité de représenter les lettres au moyen des doigts et, partant, de converser par la dactylologie. Evidemment Bède le Vénérable n'a pas inventé l'alphabet manuel à l'usage des sourds-muets, mais il a ouvert la voie.

A propos de *Pierre Ponce,* M. Arnold traduit une partie de la lettre de son élève, Pedro de Velasco, lettre dont parle A. Moralès dans un passage cité par Degérando.

Le chapitre consacré à P. Bonet paraît être surtout un résumé de Degérando, avec citations du même auteur.

Nous retrouvons dans le livre anglais la citation textuelle du récit de Digby, telle que nous l'a fait connaître M. O. Claveau.

M. Arnold se donne la peine de nous décrire un certain nombre de signes assez curieux indiqués par *Bonifacio* dans son *Art des signes.*

Il reproduit de *John Bulver* quelques extraits du *Philocophus* qui font valoir sa méthode et mettent en lumière le premier instituteur anglais, ou plutôt le second, puisque M. Arnold considère saint Jean de Béverley comme le premier.

Comme instituteur, dit-il, *William Holder* ne le cédait en rien à *Wallis.* — Ce dernier n'eut aucune connaissance des travaux de son contemporain Amman. L'auteur regrette la querelle qui s'éleva entre Holder et Wallis, sur la question de priorité, querelle qui ne fit honneur à aucun d'eux ; il nous donne du *De loquela* de Wallis une analyse très substantielle et termine par une comparaison des méthodes de Bonet et de Wallis. Toutefois il passe sous silence le reproche si justement adressé à Wallis, d'avoir méconnu, malgré les avertissements de son prédécesseur John Bulwer et de plusieurs de ses contemporains, les services que peut rendre la lecture sur les lèvres.

Les *éléments de la parole* de William Holder sont analysés également d'une manière très complète. On y trouve des remarques qui n'ont encore aujourd'hui rien perdu de leur justesse, sur la possibilité pour les sourds-muets de lire sur les lèvres.

M. Arnold ne se contente pas de nous apprendre qu'il existe au British Museum un exemplaire de l'opuscule de *Sibscota,* il résume à notre intention le *Discours d'un sourd-muet...* Sibscota, dit-il, a rendu un grand service, en combattant les idées fausses qu'on avait encore de son époque sur les causes de la surdité, et en démontrant la possibilité d'instruire les sourds-muets.

L'auteur passe rapidement sur *Ramirez de Carion,* cet étrange sourd-muet de naissance dont les procédés, par leur originalité même, nous ont été conservés à titre de curiosité !

Peut-être le *Père Lana* méritait-il de retenir plus longtemps l'attention de l'historien, tant par la justesse de ses vues que par la précision de ses conseils. Les deux pages célèbres de l'*Arte maestra* sont plus substantielles que bien des ouvrages parus avant et après lui.

L'auteur nous donne de longs détails sur *Dalgarno,* son livre, sa méthode, dans laquelle les signes n'ont pas trouvé place. Quant à son fameux alphabet manuel, on ne saurait le comparer à l'alphabet espagnol, « auquel il est pourtant supérieur par la simplicité et la rapidité, quand il s'agit d'établir une conversation entre un sourd-muet et un aveugle ».

Dans un court chapitre consacré à *Amman*, M. Arnold donne du célèbre instituteur une appréciation qui paraîtra peut-être un peu sévère: « Si nous le jugeons, dit-il, d'après la *Dissertatio de loquelâ*, Amman valait mieux comme instituteur que comme écrivain; son succès, comme maître, fut plus grand que son habileté à décrire les procédés par lui employés. » On devine aisément que Wallis, son concurrent, a toutes les sympathies de l'auteur.

En revanche, et nous sommes heureux de le constater, M. Arnold rend pleine justice à l'*abbé de l'Épée*. Il défend sa mémoire contre ceux qui ont voulu faire de lui un adversaire absolu de l'enseignement oral, et rappelle que l'honneur d'avoir fondé *la première école publique* revient sans conteste à notre illustre compatriote.

Il consacre quelques pages intéressantes à un instituteur anglais né à Londres en 1698 et mort en 1775, et dont les historiens français, je crois, ne font aucune mention. Son nom est *Henry Baker*. C'était le beau-frère du romancier anglais *Daniel de Foë*, l'auteur de *Robinson Crusöé*, Daniel de Foë aurait même écrit dans un de ses ouvrages un chapitre intitulé: *Méthode pour enseigner aux sourds-muets à écrire et à comprendre le langage*. Baker employa, comme moyens d'enseignement, l'écriture, le dessin et la lecture sur les lèvres. Ses premiers succès lui permirent de se mettre à la tête d'une petite école privée qui eut son jour de prospérité, mais ce jour n'eut pas de lendemain.

Le pseudonyme de *A. Parent*, qui est celui de l'auteur de *Vox oculis subjecta*, cache, au dire de M. Arnold, la personnalité non de *Braidwood*, comme le croit M. Claveau mais de *Green* qui, après avoir visité l'Institution d'Edimbourg, en 1781, a laissé de cette visite une relation que chacun peut lire dans le *Sourd-Parlant* de *Snyckers*.

Plus généreux que Baker, Braidwood prépara la voie pour la fondation de la première école publique en Angleterre. La première école anglaise fut fondée en 1792, environ trente ans après celle de l'abbé de l'Épée et quatorze ans après celle d'*Heinicke*.

M. Arnold arrête son histoire de l'enseignement au seuil du XIXe siècle, faisant une exception seulement en faveur de *Pestalozzi* et de *Frœbel*.

En terminant, l'auteur jette un rapide coup d'œil sur les procédés d'enseignement adoptés et les résultats obtenus par les diverses méthodes à travers les âges.

On est si heureux de rencontrer dans son ouvrage nombre de renseignements souvent inédits, toujours complets, sur les instituteurs anglais qu'on ne songe point à lui reprocher une légère préférence en faveur de l'école anglaise. D'ailleurs n'est-ce pas avant tout l'histoire de l'enseignement des sourds-muets en Angleterre que l'auteur s'était donné pour mission de faire connaître à ses compatriotes? Ajoutons qu'il y a pleinement réussi et que tout le monde trouvera profit à cette lecture.

Disons aussi que l'auteur a suivi, autant que possible, dans son exposé, l'ordre chronologique, au lieu de grouper les instituteurs suivant les pays auxquels ils appartiennent, comme l'a fait Degérando. Le premier système est plus exact, plus scientifique: il permet d'embrasser d'un seul coup d'œil les progrès de l'art à travers les âges; l'autre est souvent plus clair dans l'exposition; il permet de mieux suivre l'histoire et l'action de chaque pays, en groupant les instituteurs qui lui appartiennent.

M. Arnold a traité l'histoire des temps modernes dans son second volume, nous en parlerons donc en faisant l'analyse de cet ouvrage.

ÉDUCATION PRÉPARATOIRE DES SOURDS-MUETS

Dans cette dernière partie, nous trouvons une étude du développement des sens chez les enfants ordinaires, dès l'âge le plus tendre. Nous suivons pas à pas l'origine des sensations, l'éveil des premières idées, les actes des premières facultés. Puis l'auteur nous montre comment l'enfant qui entend apprend à parler. Le langage, dit-il, pris dans son acception la plus générale, comprend : l'expression du visage, la mimique et la pantomime — la parole et les sons articulés — les caractères idéographiques, phonétiques, peints. Il passe en revue ces diverses formes du langage en y joignant quelques considérations sur la lecture sur les lèvres.

Il pose ensuite ce problème : *Comment les sourds-muets doivent-ils être instruits ?* Après quelques considérations sur les signes et l'écriture, l'auteur conclut, est-il besoin de le dire, en faveur de la méthode orale.

Ici trouve place l'éducation des sens, la gymnastique des muscles et celle des sens, l'éducation de la vue, du toucher, etc., en un mot ce que nous avons appelé, en France, la *période préparatoire.* Toutefois, M. Arnold envisage cette période à un point de vue plus physiologique, plus élevé, plus général, sans descendre dans les mille petits détails de la pratique : une exposition minutieuse des faits ne pouvait entrer dans le cadre, déjà si vaste, de son livre.

Vient ensuite une étude du son, dans ses rapports avec la parole, où sont indiqués en passant les rapports musicaux qui existent entre les diverses voyelles et les consonnes. Ici nous touchons à l'acoustique.

Puis l'auteur expose longuement, à l'aide de gravures simples et claires, car elles ont été faites pour ce livre, l'anatomie et la physiologie des organes de la parole.

Nous passons rapidement sur cette partie : elle est consciencieusement étudiée, mais son caractère scientifique contribue à en rendre la lecture un peu aride. Cependant, ces considérations sur l'anatomie, l'acoustique, le développement des facultés intellectuelles et physiques de l'enfant devaient naturellement trouver place dans un ouvrage aussi complet sur notre enseignement.

ÉLÉMENTS DE LA PAROLE

M. Arnold s'est bien gardé de négliger la lecture sur les lèvres. Il y revient à chaque instant dans cette partie de son ouvrage, après lui avoir consacré tout le premier chapitre. Il regrette qu'il n'y ait pas un alphabet *phonétique*, c'est-à-dire dans lequel un caractère graphique distinct correspondrait à chaque son articulé ! Puis il traite de l'action mécanique des organes de la parole, action qu'il résume sous forme de lois et de principes généraux.

Il expose ensuite les principes dynamiques de la phonation. « Les consonnes, dit-il, n'ont pas de valeur propre en dehors des voyelles. C'est seulement lorsqu'elles sont prononcées avec des voyelles que les consonnes ont leur valeur réelle. »

Les règles suivantes valent d'être citées, bien qu'elles ne soient pas toutes absolument nouvelles :

« 1° *Les consonnes modifient les voyelles avec lesquelles on les associe, tant au point de vue de la position des organes qu'au point de vue du son* ;

2° *Les positions des organes pendant l'articulation des consonnes sont influencées par les voyelles qui précèdent ou qui suivent*;

3° *Les organes de la parole s'efforcent d'articuler les sons avec le moindre effort musculaire possible*;

4° *L'action de ces organes est facile ou difficile, simple ou complexe, suivant leur position relative et suivant l'énergie musculaire requise dans l'émission des sons.* Les sons formés dans la partie antérieure de la cavité buccale sont plus faciles à enseigner que ceux qui sont produits dans la partie postérieure, non seulement parce que dans la partie postérieure il y a moins d'espace pour l'action des organes, et parce qu'elle échappe aux investigations de la vue, mais encore parce que, dans la partie postérieure, il est moins aisé de s'aider du toucher. »

Parlant de l'ordre à suivre dans l'enseignement des sons, le maître anglais rappelle les divergences nombreuses des auteurs sur ce point. A son tour il établit un ordre à suivre, basé sur les trois principes suivants :

1° *Facilité* de l'action musculaire ;

2° *Visibilité* ;

3° *Tangibilité.*

Au point de vue théorique cet ordre paraît irréprochable. Le malheur est que les dispositions organiques, les aptitudes, l'ouïe même des sourds-muets et jusqu'aux connaissances qu'ils portent à l'école sont variables à l'infini.

L'ordre adopté par M. Arnold est le suivant : *a, p, f, o, th, u = oo, m, h, ā, ă, ŏ, u, v, th, b.*

Un deuxième groupe comprend : *t, ā, ĕ, n, ī, ĭ, w, l, s, th, z, d.*

Dans celles qu'il appelle gutturales nous trouvons : *k, ă, g, y, è, ȧ, u̇, ng.*

Et dans le quatrième groupe : *r, ch, j, q, x.*

Examinant successivement tous ces sons, il indique pour chacun la position des organes et le mécanisme de production, et il insiste plus particulièrement sur leurs caractères distinctifs, au point de vue de la lecture sur les lèvres.

Il étudie certaines variétés de la prononciation anglaise.

Pour les articulations de deux ou trois consonnes, la facilité ou la difficulté qu'éprouvent les sourds-muets à les articuler provient, dit-il, de trois éléments :

1° *Le degré de l'effort musculaire* ;

2° *Leurs relations organiques* ;

3° *Le caractère des sons.*

Puis il nous présente un long tableau où les doubles et triples consonnes finales sont présentées en suivant l'ordre de la facilité d'articulation.

Dans un chapitre qui a pour titre *Modulation de la voix*, l'auteur traite sommairement de l'accentuation des syllabes et des mots, de la

prononciation des phrases, du rythme. « La prose, dit-il, a son rythme, comme la poésie, seulement le rythme de la prose est plus varié. » Il nous parle aussi des émotions qui se traduisent non seulement par des interjections, mais par des modulations spéciales de la voix.

La fin de cette troisième partie est consacrée à l'*oreille* et à l'*audition.* L'anatomie et la physiologie de l'oreille y tiennent la plus large place. On trouvera ici quelques considérations sur la question de l'*enseignement auriculaire.*

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

L'auteur débute par une appréciation des diverses méthodes. Il réunit en un solide faisceau les arguments présentés contre ces méthodes par les partisans de l'orale. Il définit la méthode grammaticale, montre ce qu'on doit entendre par méthode du dessin et de l'écriture, juge en passant l'œuvre de Hill, se prononce en faveur de la méthode intuitive, la seule, dit-il, qui soit logique et naturelle. C'était le moment de rappeler les grands noms et les grandes œuvres. L'auteur l'a fait avant de parler de l'*application de la méthode.*

M. Arnold traite successivement de la culture de la mémoire, de l'enseignement des noms propres, des noms communs, des temps du verbe, des adjectifs, du comparatif, des adjectifs abstraits, des modes, des pronoms, des phrases complexes, des adverbes...

En un mot, c'est toute la théorie de la méthode que l'auteur nous développe en quelques chapitres, ainsi que l'abbé *Tarra* l'a fait si magistralement dans ses *Cenni Storici.* On lira avec intérêt le chapitre sur les *études auxiliaires*, c'est-à-dire sur l'arithmétique, l'histoire; la géographie, l'histoire naturelle.

L'instituteur de Northampton termine par des conseils sur la manière de composer les leçons. « Rendre les leçons attrayantes et aimer ses élèves, tel est le secret du succès des meilleurs maîtres. »

Le temps et l'espace nous manquent pour entrer dans le détail de cette dernière partie, qui contient l'exposé de toute la méthode. Ce n'est pas une analyse, c'est une traduction qu'il faudrait avoir du bel ouvrage de M. Arnold.

Son livre contient dans son ensemble la théorie complète de l'instruction des sourds-muets, envisagée sous son aspect le plus moderne, c'est comme une grammaire générale de notre enseignement, Cet ouvrage encyclopédique, qui représente le travail de toute une vie, mérite une place d'honneur dans nos bibliothèques, où il restera comme un des meilleurs et des plus complets, parmi les livres d'une époque féconde en œuvres de mérite.

Education of Deaf-Mutes. — *Teachers' Manual* by Thomas Arnold. Vol. II. — Nous avons dit sincèrement tout le bien que nous pensions du premier volume, dit *Manuel des Instituteurs* de M. Arnold. Le second volume est de tout point digne du premier. Peut-être l'impression en est-elle plus réussie encore, au moins dans le volume que j'ai sous les yeux. Réussi à souhait également est le beau portrait de Wallis,

d'après une gravure ancienne, qui s'étale en première page. Ce volume, au point de vue de l'histoire et de l'exposé des méthodes, est plus que la continuation du précédent, nous dit l'auteur dans sa préface, car il contient une étude sur la nature et les principes du système des signes; touchant l'expression des idées et l'enseignement de la langue; aussi bien qu'une analyse d'après leurs propres travaux, des théories et des méthodes des maîtres les plus connus, depuis l'abbé Deschamps jusqu'à l'abbé Tarra.

L'auteur nous conte comment il conçut la première idée de son œuvre. « Il y a cinquante ans, dit-il, j'étais assistant du Dr Charles Baker, à l'Institution des sourds-muets du Yorkshire. Quelques vétérans de l'enseignement se souviennent encore de ce temps. La tâche du maître était ardue. Nous n'avions ni librairies spéciales, ni livres, ni conférences, et peu de modèles de leçons. » C'est alors que M. Arnold conçut le projet de visiter toutes les écoles fameuses, d'entrer en relations avec tous les maîtres distingués de notre enseignement, d'étudier tous les travaux, d'analyser tous les livres relatifs à notre profession dans une œuvre dont il ferait profiter ses confrères.

C'était un beau programme, et il convient d'ajouter que M. Arnold, en publiant ses deux volumes, l'a magistralement rempli.

Nous sommes heureux de pouvoir donner sur cette œuvre l'opinion de l'auteur lui-même; voici en effet ce que le maître anglais nous écrivait dernièrement en nous offrant gracieusement un exemplaire de son ouvrage: « Permettez-moi d'appeler votre attention sur la première partie du volume. Elle commence par le système des signes, qu'elle réduit à sa véritable valeur, et le compare avec le système oral. J'ai fait mon apprentissage dans l'enseignement par les signes, sous un maître très distingué. Après avoir consciencieusement étudié les signes, je suis devenu par conviction partisan de la méthode orale, que j'ai pratiquée pendant trente ans, et pourtant j'étais bien placé dès le début pour appliquer chaque système, en voir les mérites et les comparer entre eux.

Ma traduction des grands principes d'Hervas y Panduro est un travail inédit, du moins dans notre littérature, et je me suis beaucoup servi des œuvres de De Gérando et de plusieurs autres auteurs français. J'ai longuement analysé la méthode de Sicard, le plus distingué des instituteurs français partisans des signes.

La section italienne est aussi très complète, et presque entièrement neuve pour les lecteurs anglais. L'étude sur l'école anglaise est très complète également jusqu'en 1870, comme le constate M. Howard, qui a rendu compte de l'ouvrage dans la *Quarterly Review*.

J'avais surtout pour objet de mettre les instituteurs anglais au courant de toutes les méthodes employées chez nous et à l'étranger pour l'éducation des sourds-muets. Pour rendre justice à chaque écrivain, j'ai préféré suivre l'ordre chronologique que j'avais adopté pour le premier volume.

Ce volume complète mon œuvre Des études de moindre importance pourront suivre; je n'entreprendrai plus aucun ouvrage de longue haleine. J'ai soixante-cinq ans et, comme vous pouvez le voir dans la préface, il y a cinquante ans que je suis entré dans la carrière. L'âge est venu et, malgré le temps, l'intérêt que je porte aux sourds-muets n'a point diminué; mon enthousiasme pour l'éducation de ces infortunés est resté le même. « Il a un cœur d'enfant dans une poitrine d'homme, » a-t-on dit de

quelqu'un. On en pourrait dire autant de moi. J'ai vécu pour les sourds-muets; cette passion ne me quittera jamais. »

On ne saurait mieux dire, et M. Arnold nous pardonnera de reproduire ces lignes qui n'étaient point destinées à la publicité.

Pour être juste, je dois citer parmi les auteurs envers lesquels M. Arnold se déclare redevable dans sa préface, M. Walther, de Berlin, qui a écrit sur l'histoire de notre enseignement un ouvrage de la plus haute valeur.

Saluons également la mémoire de M. Pickering, Phipps, Esq., dont la générosité a permis à l'auteur de faire imprimer son œuvre. La mort de cet homme de bien fut une grande perte pour sa famille, pour son pays et pour les pauvres.

On n'attend pas de moi que je donne ici une analyse complète de cette œuvre vraiment encyclopédique qui ne se distingue pas moins par la multiplicité des informations que par la précision des détails.

M. Arnold écrit l'histoire sans parti pris, mais sans faiblesse, avec l'impartialité sereine du philosophe qui sait au besoin s'élever au-dessus des misérables rivalités de ce monde. L'impartialité cependant n'exclut pas l'émotion, et je suis heureux de pouvoir le remercier publiquement des belles pages, pleines de cœur, qu'il a consacrées à la mémoire de l'abbé Tarra, mon maître, *le Maître*, comme il dit, dont les envieux essaieront en vain de ternir la gloire. N'en déplaise à ceux qui le jalousent, le nom de Tarra est écrit en lettres d'or dans l'histoire de ce siècle, à côté de notre de l'Epée, et il y restera glorieux, aimé et vénéré, tant qu'il y aura des sourds-muets et des hommes de cœur pour les instruire.

Que l'historien anglais me permette également de le remercier pour le juste hommage qu'il rend à l'Institution nationale de Bordeaux qu'il a visitée au printemps de 1890.

« Je fus, écrit-il, vivement impressionné par tout ce que je vis. Le bâtiment fait honneur à cette ville fameuse par son commerce. La maison est en pierre de taille, belle, spacieuse et admirablement disposée. En la construisant, on a eu surtout en vue la santé, le confort, le bonheur des enfants qu'elle abrite. » Puis, après quelques éloges à l'adresse de l'édifice et de la salle de bains, M. Arnold continue : « Il y avait là plus de deux cents jeunes filles, de tout rang, élevées ensemble. L'enseignement est donné par les sœurs de Nevers; et les résultats qu'elles obtiennent peuvent non seulement supporter la comparaison avec les meilleures écoles de l'Europe, mais, sur quelques points, elles les surpassent. La méthode orale est seule employée, et avec un plein succès. Pour la clarté et la facilité de l'articulation, pour l'intelligence et la vivacité, pour la culture intellectuelle, pour l'ordre et la promptitude des réponses suivant le désir des maîtresses, l'école est un modèle et elle révèle la haute intelligence, l'habileté et les aptitudes spéciales des institutrices, les Dames de Nevers.

Que ceux qui doutent encore du succès de la méthode orale aillent visiter Bordeaux; ils en reviendront pleinement convaincus de la supériorité de cette méthode. »

Je ferme le livre sur cette bonne impression. Mais, avant de clore cette étude, je ferai remarquer que les documents historiques les plus récents ont trouvé place dans l'œuvre d'Arnold. L'instituteur anglais ne s'est pas contenté de nous renseigner sur les maîtres anciens et modernes; il a tenu

à citer aussi les vivants, les jeunes, ceux même dont les noms ne seront enregistrés que par l'histoire de demain. De cela aussi, cher Maître, nous vous remercions comme aussi des bons exemples que vous nous donnez, « par votre travail, par vos succès, par votre haute valeur scientifique et par votre immense amour des sourds-muets, » comme dit si justement M. James Howard, dans la *Quarterly Review*.

Marius Dupont.

Report of visits to European schools for the Deaf, par Emma Garrett. — Je ne sais rien de plus instructif et qui mérite plus d'être encouragé que les visites d'école à école. Aussi ai-je pris un vif plaisir à la lecture du Rapport adressé par miss Emma Garrett à l'administration de l'École de Pensylvanie, au sujet des visites qu'elle a faites, en compagnie de sa sœur, aux diverses écoles de sourds-muets d'Europe en 1889. — Le rapport est daté du 28 octobre 1890. — L'éminente institutrice a constaté de bons résultats dans les écoles de sourds-muets de Londres, où l'on pratique la méthode orale. Elle est plus sévère dans son appréciation de l'enseignement simultané des sourds et des entendants de la même ville. L'Institution de Paris, dit-elle, a eu à lutter contre de mauvaises conditions (au point de vue de l'enseignement oral), et elle sort à peine de la période de transition. Nous ajouterons qu'aujourd'hui l'Institution de Paris est définitivement sortie de la période de transition, que les mauvaises conditions qui ont entravé ces progrès y sont de plus en plus rares et que l'enseignement y a fait, dans ces dernières années, des progrès très sensibles. Ceci dit pour ceux qui seraient tentés de la juger sur une première visite faite il y a plus ou moins longtemps. On nous permettra également de regretter que l'auteur du rapport n'ait pu visiter l'Institution de Bordeaux, une des meilleures de l'Europe. L'école de Milan avait fermé ses portes, les élèves étant en vacances. Toutefois un professeur de cette école a pu montrer à miss Garrett un élève tout à fait remarquable tant par sa parole que par ses connaissances. On dit que l'italien est plus facile à prononcer que les autres langues. L'italien a pourtant ses difficultés. « D'ailleurs, l'anglais devant être vraisemblablement la langue universelle de l'avenir, entendants et sourds doivent apprendre à surmonter ses difficultés. » Rassurons toutefois les sourds-muets de notre génération, l'italien pas plus que le français ne passeront de sitôt à l'état de langue morte, et les difficultés prévues par l'institutrice américaine seront pour nos arrière-petits-enfants. D'ici-là l'oral aura sans nul doute fait bien des progrès. L'auteur du rapport loue la disposition de l'Institution milanaise, elle constate en passant que l'école de Riehen fait des efforts pour conserver la belle réputation que lui avait faite son directeur Arnold. Les résultats des écoles allemandes ont paru à miss Emma Garrett très remarquables. En ce qui regarde l'Institution de Riehen, elle rappelle le compte rendu paru dans les *Annales américaines* de janvier 1879 et signé Greenberger : en ce qui regarde la célèbre école de Francfort, si habilement dirigée par Vatter, elle renvoie à l'étude publiée en janvier 1889 dans la même revue, par le professeur A. Fehmer, de Rotterdam.

Il y a, selon Vatter, deux conditions essentielles au rapide avancement des élèves : *l'exclusion complète des signes* et *l'unité de méthode*. L'éminent instituteur veut avec raison que nous ne fassions pas plus de signes à notre sourd que la mère n'en fait à son enfant entendant. Quant à l'unité de méthode, elle suppose l'unanimité des vues entre le corps enseignant et son directeur et aussi entre les divers membres du corps enseignant. L'accord entre ces maîtres, l'effort commun, la coopération de tous et de chacun permettent de faire disparaître ces signes de l'école et de réaliser des progrès.

Il y a quarante ans, dit M. Fehmer, Jœger, de Berlin, était le centre d'attraction des instituteurs allemands ; il y a trente-cinq ans, c'était Hill, de Weissenfels ; il y a dix ans, c'était Arnold, de Riehen; aujourd'hui c'est Vatter, de Francfort.

Miss Garrett nous signale ensuite les excellents résultats obtenus dans l'école de M. Hirsch, à Rotterdam. Un maître a fait répéter des phrases d'anglais à un élève qui répétait, sans comprendre, les mots de cette langue. A ceux qui craignent pour la santé des maîtres, la mauvaise influence de la méthode orale, elle répond que les instituteurs allemands et hollandais, qui pratiquent depuis fort longtemps l'enseignement oral, n'en continuent pas moins à se bien porter. Un professeur de Rotterdam professe depuis plus de trente ans. Puis elle nous parle de la brochure de Vatter, traduite en italien et analysée dans les *Annales américaines* (janvier 1890) et qui a pour titre : « Comment on apprend aux sourds-muets à bien parler ? »

Des observations qu'elle a faites en Europe, l'institutrice américaine tire cette conclusion qu'on ne saurait répéter trop souvent : *on rencontre les meilleurs résultats dans les institutions où directeur et professeurs* se montrent intransigeants à l'égard des signes.

Miss Emma Garrett a appris avec joie la nouvelle que miss Sarah Fuller (directeur d'une école de sourds-muets de Boston) vient de fonder une *école maternelle* pour les sourds-muets où les enfants seraient admis de l'âge de trois à six ans.

Miss E. Garret veut que les sourds-muets apprennent à parler et à lire sur les lèvres au même âge que les enfants ordinaires : elle veut que les petits sourds soient envoyés à l'école maternelle aussitôt leur infirmité reconnue. Telle est aussi l'opinion de sa sœur, miss Mary-E. Garrett, auteur d'une étude publiée en 1886 sous le titre : « *Conseils aux parents des sourds-muets* sur les soins qu'il convient de leur donner dès l'enfance pour leur apprendre à parler et à lire sur les lèvres. »

Nous avons le regret de ne point connaître ce travail, et si miss Mary Garrett voulait être assez aimable pour nous en adresser un exemplaire, nous l'analyserions volontiers pour nos lecteurs.

Pour l'enfant ordinaire, dit M. Graham Bell, la mère répète des milliers de fois : « dis maman, » « dis papa, » répétant patiemment jusqu'à ce qu'il parle. Il ne paraît pas possible que des parents ignorants fassent le même effort en s'adressant à l'œil de leur enfant au lieu de s'adresser à son oreille jusqu'à ce qu'il parle. Ce que les parents ne peuvent pas faire, les maîtresses le feront à l'école maternelle.

C'est pourquoi miss E. Garret et sa sœur viennent de fonder un éta-

blissement semblable à celui que miss Sarah Fuller a créé sous le titre de: « Institution pour les enfants qui ne peuvent pas entendre. »

Afin de pouvoir se consacrer entièrement à son œuvre, miss Garrett a résilié ses fonctions de directrice de l'Institution de Pensylvanie où elle continuera cependant ses cours normaux pour les maîtres.

En même temps que le rapport de miss Garrett, nous avons reçu un exemplaire de la lettre adressée par elle à l'Administration de l'Institution de Pensylvanie pour lui faire part de sa résolution et motiver son départ. L'éminente institutrice est de celles qui ne sont jamais satisfaites tant qu'il reste quelque chose à faire. La réponse du Comité d'administration fait le plus grand honneur à miss Garrett. A l'Institution de Pensylvanie, on avait pour son talent et son caractère la plus haute estime, et tout le monde regrettera son départ.

Nous avons reçu également un appel en faveur de la nouvelle *école maternelle.* Les souscriptions doivent être adressées à M. Frank-K. Hipple, 1340, Chestnut St-Philadelphia, Penn'a.

Rappelons en terminant que l'école maternelle fonctionne déjà depuis plusieurs années à l'Institution nationale à Bordeaux, où elle donne d'excellents résultats, et notre directeur, M. Javal, se préoccupe à juste titre de doter l'Institution nationale de Paris d'un établissement de même nature.

Marius DUPONT.

Marriage, *an address to the deaf*, by ALEXANDER GRAHAM BELL. — Le 6 mars dernier, M. A. G. Bell a adressé aux sourds-muets, membres de la Société littéraire de Kendall Green, un discours du plus haut intérêt. L'éminent orateur a traité, avec une compétence indiscutable et avec une grande élévation d'esprit, la grave question du mariage des sourds-muets. Ce discours par son importance capitale mériterait d'être traduit en entier dans toutes les langues.

La *Revue internationale* a analysé (n° 2, mai 1891, page 60) un ouvrage du Dr Mygind, de Copenhague, sur la surdité congénitale. Après de sérieuses recherches, le médecin danois conclut à *l'hérédité de la surdité congénitale.*

Le Dr Graham Bell était arrivé à la même conclusion, dans un mémoire adressé, il y a sept ans, à l'Académie des sciences. Ce mémoire qui fit grand bruit avait pour titre: *Sur la production par sélection aux États-Unis d'une race de sourds-muets.* (Voir *Revue internationale* tome II, p. 98-129.) Comme remède, le savant américain préconisait: 1° les petites écoles ; 2° la méthode orale ; 3° il conseillait de *répandre des notions exactes sur le danger des mariages* entre sourds-muets et même entre les familles qui ont ou ont eu des sourds-muets.

Le beau discours du 6 mars, dont le *Bureau du Volta* vient de nous adresser un exemplaire, magnifiquement imprimé, n'a pas d'autre but que de répandre ces notions.

« C'est pour moi chose difficile que de vous parler du mariage, dit M. Bell, car je sais qu'une opinion fort répandue parmi les sourds de ce pays me représente comme voulant vous empêcher de vous marier à

votre gré et comme ayant essayé de faire passer une loi contre le mariage des sourds-muets. C'est faux. Jamais je n'ai eu pareille intention et, avant de traiter ce sujet devant vous, je tiens à bien vous faire comprendre que je n'ai nullement l'intention de gêner votre liberté dans le mariage. Mariez-vous suivant votre choix et soyez heureux. C'est la grâce que je vous souhaite. Ce n'est pas à moi de blâmer vos inclinations, car, vous le savez tous, fils d'une mère sourde, j'ai épousé une sourde.

Je crois cependant qu'il est du devoir de l'homme et de la femme de ne point oublier que les enfants suivent le mariage et je suis sûr qu'il n'est pas un seul parmi les sourds qui désire voir ses enfants frappés de la même infirmité. »

L'orateur rappelle ensuite ses travaux sur l'hérédité de la surdité. On sait qu'un petit nombre de sourds ont des enfants sourds comme eux.

Dans un certain nombre de cas, la proportion des enfants sourds devient alarmante ; il y a intérêt à remonter aux causes et à se demander si on ne doit pas craindre de voir se former à la longue une *variété sourde* de la race humaine. Les recherches du savant américain lui permettent d'affirmer que, suivant les conditions dans lesquelles il se marie, le sourd peut *augmenter* ou *diminuer* ses prédispositions à avoir des enfants atteints de la même infirmité que lui. Le Rév. W. Turner, d'Hartford, a démontré que les sourds de naissance ont de grandes tendances à produire des enfants sourds. Il a démontré que dans les mariages entre sourds de naissance le tiers des enfants sont sourds. M. Job. Williams, le directeur actuel d'Hartfort, qui a entrepris les mêmes recherches, est arrivé aux mêmes conclusions : un tiers des enfants dans ces mariages sont sourds de naissance, comme leurs parents. M. Cormor, directeur de l'institution de Géorgie, a publié en 1888 des statistiques, qui aboutissent aux mêmes évaluations. Il est donc évident que les sourds de naissance en se mariant entre eux courent grand risque d'avoir une progéniture affligée de surdité.

Si l'on considère les mariages des sourds de naissance sans rechercher s'ils ont épousé des personnes sourdes ou entendantes, les statistiques donnent des résultats très variables, Graham Bell donne quinze enfants sourds pour cent familles. Gillett en donne dix-huit ; Turner, trente-deux ; William, quarante-sept ; et Connor, quatre-vingt-quinze.

Les personnes qui sont sourdes de naissance ont donc une tendance à transmettre leur infirmité. Mais il est souvent fort difficile de savoir si une personne est sourde de naissance ou non. L'auteur croit avoir trouvé un moyen plus sûr encore de reconnaître si la surdité est transmissible. — Voici ce moyen : « Regardez, dit-il, à la famille plutôt qu'à l'individu. Vous trouverez dans certaines familles un seul enfant sourd, tandis que les frères, les parents, les ancêtres, indemnes. Vous aurez affaire alors à un cas *sporadique* de surdité, affligeant un seul membre de la famille. Cette surdité peut être accidentelle ; et il est peu probable qu'elle se transmette par hérédité, à moins que la personne ne soit sourde de naissance. Dans l'immense majorité des cas, la surdité de naissance a des tendances à devenir héréditaire. En revanche, cette tendance est infiniment moindre, si tant est qu'elle existe, dans les cas de surdité survenue à la suite de méningite, fièvre scarlatine, etc...

Mais lorsque vous voyez deux, trois, quatre ou cinq membres d'une

famille frappés de surdité, c'est une preuve que des prédispositions à la surdité existent dans la famille. Vous êtes en présence d'une *surdité de famille.* Quelque chose a été transmis par les parents à leurs enfants qui devait causer leur surdité. Il me souvient d'une famille dans laquelle quatre enfants sont devenus sourds à différentes époques et, en apparence, de causes accidentelles (rougeole, scarlatine, etc,).

Pouvons-nous considérer comme accidentelle cette surdité qui frappe quatre enfants de la même famille? Le fait que plusieurs enfants d'une même famille sont atteints de surdités trahit une tendance à la *surdité de famille.*

Le caractère héréditaire de la surdité de famille peut être déterminé à peu près par la proportion qui existe dans une famille entre le nombre des enfants sourds et les autres. Ainsi on peut évaluer à 1/6 la tendance à la surdité dans une famille qui compte un sourd sur six enfants; à 3/4, si elle compte trois sourds sur quatre enfants, etc... De sorte qu'en épousant une personne qui entend, mais dont trois ou quatre frères ou sœurs sont frappés de surdité, on court plus de risques qu'en épousant un sourd, qui ne le serait pas de naissance et qui n'aurait pas de parents frappés de surdité. — Les statistiques de M. Graham Bell,bien que très consciencieusement établies, ne sont pas parfaites; il le confesse lui-même, et convient volontiers que leurs résultats doivent être considérés comme des *probabilités* et non comme des *certitudes.* Il ajoute cependant que dans la plupart de ses évaluations, il est resté au-dessus du nombre réel des sourds-muets. Une de ces statistique portant sur huit cents seize mariages donne une moyenne de dix enfants sourds pour cent mariages. Cette même statistique donne quatre sourds pour cent unions, quand il s'agit de couples qui ne sont point sourds de naissance et qui n'ont pas de parents sourds; neuf pour cent, quand il y a des parents sourds, mais pas de sourd de naissance; onze pour cent, chez les sourds de naissance sans parents sourds; dix-sept pour cent, pour les sourds de naissance apparentés à des sourds.

L'orateur indique les causes d'erreur des statistiques et des moyens d'éviter ces erreurs.

« Il est une loi de l'hérédité, loi consolante pour la plupart des sourds, la loi de *réversion* (de retour). On remarque chez les descendants une tendance puissante à *retourner vers le type normal de la race.* Il faudrait donc une sélection constante de génération en génération, *des deux côtés*, pour perpétuer un type anormal. Les sourds tendent donc à engendrer des entendants, à moins qu'ils n'appartiennent *tous deux* aux catégories indiquées plus haut (sourds de naissance, parents sourds, etc.). » Le calcul des probabilités conduit M. Bell à formuler les lois suivantes destinées à guider les sourds dans leur choix.

Le sourd DIMINUERA probablement sa tendance à engendrer des enfants sourds :

1° *En se mariant avec une personne qui entend et dans la famille de laquelle il n'y a point de sourds ;*

2° *En se mariant à une personne sourde (non de naissance) et qui n'a pas de parents sourds, et en se mariant au frère ou à la sœur d'une personne qui se trouve dans ces conditions.*

Au contraire, le sourd AUGMENTERA probablement ses dispositions à avoir des descendants affligés de surdité :

1° *En épousant une personne sourde (non de naissance) qui a des parents sourds et en épousant la sœur ou le frère d'une personne placée dans ces conditions ;*

2° *En épousant un sourd de naissance, bien qu'il n'ait pas de parents atteints de surdité, et en épousant un frère ou une sœur de ce sourd ;*

3° *En épousant une personne née sourde, ayant des parents sourds et en épousant le frère ou la sœur de cette personne.*

La personne née sourde, ou ayant des parents sourds, est exposée à avoir des enfants sourds; mais cette prédisposition à transmettre la surdité sera considérablement diminuée, dans sa descendance, si elle a épousé un membre d'une famille dans laquelle il n'y a point de surdité (ou un seul cas de surdité non congénitale); dans le cas contraire, la tendance à la surdité sera augmentée. Supposons maintenant une famille qui compte trois ou quatre sourds de naissance. Que ces sourds épousent des personnes dont la famille ne présente aucun cas de surdité de naissance, ou un seul cas de surdité accidentelle, et peu à peu le nombre des enfants sourds diminuera jusqu'à ce que la prédisposition à la surdité ait totalement disparu.

Supposons, au contraire, que les membres de cette famille et leurs descendants épousent des personnes ayant déjà dans leur famille des sourds de naissance, leur tendance à engendrer des sourds augmentera et cette famille finira par constituer une variété sourde de la race.

Parlant de la *surdité de famille,* M. Graham Bell rappelle certaine statistique qui donnait comme résultat un plus grand nombre d'enfants sourds à des ménages composés d'entendants qu'à des ménages de sourds-muets. Il est probable, dit M. Bell, qu'il y avait dans ces ménages des personnes ayant des frères ou des sœurs sourds-muets.

Si un demi-sourd s'éprend d'une sourde de naissance et l'épouse, cette union est regrettable pour lui puisqu'elle augmente sa tendance à procréer des sourds ; en revanche cette union est désirable pour sa femme dont elle diminue la tendance à transmettre son infirmité à ses héritiers.

De nouveau, M. Graham Bell se défend de vouloir apporter aucune entrave au mariage des sourds ; tout en leur conseillant de fixer leur choix de préférence sur les personnes qui entendent.

« Que votre idéal soit le mariage avec une personne qui entende. Chassez de votre esprit cette pensée qu'une telle union ne saurait être heureuse. Gardez-vous de croire que vous ne pourrez pas trouver une entendante qui vous traite en égal. Vous avez dans le mariage autant de chance d'être heureux que ceux qui entendent ! »

En terminant, le savant américain, qui est, comme il le dit plaisamment lui-même, un des hommes les plus interviewés de toute l'Amérique, raconte l'histoire d'un reporter, accouru à l'hôtel pour l'interviewer, et qu'il refusa de voir; ce qui ne l'empêcha pas de publier, le lendemain, dans un grand journal, son *interview,* très détaillée et agrémentée d'une foule de renseignements sur les opinions de M. Graham Bell, touchant

l'éducation des sourds-muets. Et voilà, dit-il, comment on a pu faire circuler des bruits contre lesquels j'ai tenu à protester. »

La même brochure contient, sous forme d'appendice, une lettre dans laquelle le même auteur exprime son opinion sur les mariages entre *consanguins.*

RÉSULTATS PROBABLES :

1° *Une personne sourde (non de naissance) qui n'a pas de parents sourds n'augmentera probablement pas sa tendance à engendrer des sourds, en se mariant avec une personne du même sang.*

2° *Un sourd de naissance, sans parents sourds accroîtra probablement ses dispositions à avoir des enfants sourds, en se mariant à un consanguin.*

3° *Un sourd (de naissance ou non) ayant des sourds parmi ses parents, multipliera ses chances d'avoir des enfants sourds par un mariage consanguin, surtout si la personne qu'il épouse compte des sourds parmi ses proches, etc...*

Bien qu'il s'agisse de probabilités et non de certitudes, l'importance de ces recherches n'échappera à personne, et elle justifie amplement la longue analyse que nous venons de donner du discours et de la lettre de l'inventeur du téléphone.

Marius DUPONT.

Proceedings of the twelfth convention of american Instructors of the Deaf, and the first international convention in America, held at the New-York Institution for the Deaf.

Il y a un an, du 24 au 27 août 1890, a été tenu à l'Institution de New-York le premier congrès international qui se soit reuni en Amérique. Nous venons de recevoir le compte rendu de cette réunion, compte rendu qui contient un grand nombre de communications intéressantes et forme un beau volume de trois cent cinquante-deux pages. Ni le temps ni l'espace ne nous permettent d'en parler aujourd'hui comme il conviendrait; aussi nous nous proposons d'y revenir après l'avoir lu à loisir.

Emmeline, par E. ALBERGE et H. GAILLARD; nouvelle précédée de **Ambition de sourds-muets**, préface par HENRI GAILLARD. Un sourd-muet écrivain, littérateur, abordant à la fois la nouvelle, le roman, le théâtre, la poésie; un sourd-muet homme de lettres par vocation: voilà, on en conviendra, un fait qui n'est point banal et qui mérite d'être signalé. Tel le cas de notre collaborateur H. Gaillard, ancien élève de l'Instruction de Paris, dont nos lecteurs ont remarqué les études sur *la pantomime, l'ouïe cérébrale et l'ouïe intérieure, l'enseignement professionnel,* etc...

H. Gaillard vient de publier, en collaboration avec E. Alberge, un ouvrier typographe, comme lui, une nouvelle ayant pour titre *Emmeline*, et dont la lecture m'a paru fort attachante.

M. Gaillard croit à la haute capacité des sourds-muets; il croit qu'ils peuvent, tout comme les autres, « aider à la vertigineuse poussée du progrès »; d'accord : du moins en ce qui concerne l'élite des sourds-muets. Il ne nous convient pas de relever dans la préface un mot injuste à l'adresse des écoles de sourds-muets; nous préférons insister sur les mérites de la brochure. « Un sourd-muet écrivain, sans fortune personnelle, dit M. Gaillard, attendra toujours à la porte d'un éditeur.

Tenez, un exemple:

Moi et mon *Mâle vainqueur*.

J'ignore encore le sort de ce roman sur la vie naturelle et passionnelle des sourds-muets, que j'ai porté à M. G. Charpentier, l'éditeur bien connu par sa bienveillance pour les débutants.

Il en serait assurément de même ailleurs... »

« Les sourds-muets sont par leur nature même portés à l'observation. En effet, le désir de tout connaître, qui fait que la curiosité, chez eux, est une qualité plutôt qu'un défaut, leur met aux yeux une extraordinaire puissance inquisitrice. On voit d'ici ce que peut être un sourd-muet romancier et romancier de mœurs. Je crois pouvoir être dans ce cas. Je suis naturaliste. Je m'en vante...» Ici, l'auteur nous conte l'histoire de sa collaboration. « M. Alberge m'avait apporté le manuscrit d'un travail concernant un hercule forain se suicidant de désespoir pour une écuyère, me priant de voir s'il ne serait pas possible de transformer le belluaire en sourd-muet et de rendre ainsi l'œuvre plus originale... J'écrivis un chapitre, j'intercalai quelques rallonges, surtout vers la fin; je fis de rares retouches afin de bien identifier le principal héros dans la peau neuve d'un sourd-muet. »

Tout ce récit est « captivant » et nous avons lu avec un particulier intérêt le chapitre où est conté l'*Enfance d'un paria* et la *Fin d'un rêve*, où sont merveilleusement analysées les sensations et les pensées qui assaillent le sourd-muet au moment où il va se suicider.

A M. Gaillard, comme à tous les sourds qui se distinguent, nous sommes heureux d'adresser nos meilleurs encouragements. Et pourtant, s'il voulait nous permettre un conseil, nous l'engagerions à se défier un peu des jeunes maîtres décadents et symbolistes qui s'érigent en école de l'avenir. Nous pensons, et beaucoup pensent encore avec nous, qu'il n'est pas toujours indispensable de forger des mots nouveaux pour exprimer ses pensées; que la langue de La Fontaine, de Molière, de Voltaire et de Paul-Louis Courrier ne manquait point de richesse et valait bien celle de MM. Verlaine et de René Ghil.

Ceci dit, je suis heureux d'avoir pu m'inscrire un des premiers parmi les acheteurs de la brochure, et je souhaite de grand cœur que cet exemple soit suivi. Ce serait justice (1).

Marius DUPONT.

(1) En vente chez l'auteur, 4, rue des Pyramides, au prix de 1 fr. 15 (envoi *franco*).

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdam.

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (Miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten*.

Weisweiler, directeur de l'Institut de Cologne.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

SEPTIÈME ANNÉE

N° 8. — NOVEMBRE 1891

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A **M. G. CARRÉ, Éditeur,** 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère

Tours. — Imp. DESLIS Frères. 6. rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VII. — N° 8. Novembre 1891.

COMMENT ON FAIT ENTENDRE LES SOURDS-MUETS

Chacun sait qu'aujourd'hui la parole a été rendue aux sourds-muets et, avec elle, leur place dans la société d'où les excluait le langage des signes. C'est là une vérité banale dont on ne songe pas plus à s'étonner qu'on ne s'étonne de voir un aveugle tenir un grand orgue ou un « enragé » guéri en quelques jours par la méthode de M. Pasteur. Le XIX[e] siècle se fermera ainsi sur une série de miracles que la science aura opérés à notre bénéfice. Mais qui dit miracle dit aussi incrédulité ; l'une est le revers de l'autre. Au sujet des sourds-muets, par exemple, les incrédules déclarent qu'un sourd, étant muet, ne peut pas parler. Or on est muet parce qu'on est sourd, parce qu'on n'a jamais appris à parler, mais, sauf de rares exceptions, les organes de la parole sont demeurés intacts; l'instrument est pourvu de toutes ses cordes; il n'y a qu'à les faire vibrer, et ce n'est pas impossible. « Soit, dira-t-on; mais, pour n'être plus muets, les sourds n'en sont pas moins sourds et ne sauraient causer avec personne. » Qu'on me permette de répondre à cette objection dans les pages qui vont suivre. La question n'intéresse pas seulement les sourds-muets, elle embrasse tous les infirmes de l'ouïe, et le nombre en est si grand qu'on a pu dire que, sur cinq personnes, il y en a au moins une de sourde.

I

Pour pénétrer jusqu'à l'intelligence du sourd-muet, on s'est d'abord servi du dessin, des signes méthodiques, de l'écriture et de la dactylologie. Les signes méthodiques sont une

série de mouvements, d'attitudes représentant chacune un mot ou une idée: la *vache* y sera représentée par le simulacre de l'action de traire; le *chat*, par la raideur des moustaches, etc. La dactylologie, que l'abbé de l'Épée, le premier instituteur des sourds-muets, appelait une écriture volante « à l'usage des bonnes et des enfants », est une représentation, avec les doigts, des lettres de l'alphabet; tous les écoliers, toutes les pensionnaires la connaissent. Je n'y insiste pas, non plus que sur l'écriture et le dessin, parce que ces divers procédés s'adressaient aux yeux et non à l'oreille. Il en est un pourtant, usité partout actuellement, et d'une importance telle que je dois m'y arrêter: c'est la *lecture sur les lèvres*. En même temps que les sourds-muets d'aujourd'hui apprennent à émettre des sons, ils apprennent à les reconnaître sur la bouche de leurs maîtres. Le procédé n'est pas nouveau; Rabelais, dans un dialogue entre Panurge et Pantagruel, nous en cite un exemple: « Bartole raconte que de son temps fut, en Eugube, un nommé Messer Nello de Gabrielis, lequel par accident étoit sourd devenu; ce non obstant, entendoit tout homme italien, parlant tant secrestement que ce fût, seulement à la veue de ses gestes et mouvements des baulèvres. » Au milieu du XVIIe siècle, on trouve la lecture sur les lèvres mentionnée en Espagne, en Écosse, à Londres où elle faisait la fortune d'un certain M. Crispe, qui, à la Bourse des marchands, lisait de loin, sur les lèvres de ses concurrents, les nouvelles de quelque navire ou l'annonce de quelque bonne occasion dont il savait tirer profit. John Bulwer, dans son *Philocophus*, parle d'une femme « Jennet Lowes, demeurant à Édimbourg, sourde-muette de naissance, qui était parvenue, grâce à des efforts personnels d'attention et d'observation, à comprendre tous les gens de sa maison au seul mouvement des lèvres et sans qu'ils eussent besoin de parler à haute voix ». Diderot prétend qu'au théâtre il se bouchait les oreilles pour mieux entendre, et Le Sage, devenu sourd dans sa vieillesse, assistait quand même à la représentation de ses pièces, disant qu'il les jugeait bien mieux depuis qu'il n'entendait plus les acteurs.

Le fait, du reste, n'est pas douteux, et plusieurs de mes lecteurs ont dû rencontrer des sourds qui pouvaient prendre part à la conversation pourvu qu'on articulât soigneusement chaque syllabe. Un instinct merveilleux les sert même parfois à l'insu de leurs auditeurs. Je pourrais citer une jeune fille qui dans un bal dansa plusieurs fois avec un jeune homme et qui le trouva instruit autant que distingué. Elle n'en put croire ses oreilles quand on lui apprit que cet élégant danseur était un sourd-muet.

Pour nous, entendants-parlants, la lecture sur les lèvres paraît impossible à apprendre, elle ne l'est pourtant point, et d'ailleurs la nécessité, cette rude maîtresse, habitue bien vite les intéressés à cette gymnastique toute spéciale. Privés du sens de l'ouïe, ils sont moins distraits dans l'exercice du sens de la vue, qui acquiert une plus grande perspicacité, et ils arrivent à distinguer les moindres mouvements de l'organe vocal, d'abord sur la bouche de leur maître et de leurs camarades, puis sur toutes les bouches indifféremment. Ils déchiffrent à la longue toutes les prononciations, comme l'on prend l'habitude de déchiffrer toutes les écritures. J'en ai vu qui, sous ce rapport, étaient de véritables phonographes ; ils répétaient mécaniquement tous les mots que je prononçais devant eux, et les moins intelligents y réussissaient souvent le mieux. Mais, je le répète, ces divers exercices s'adressen à la vue ; c'est par elle que les sourds-muets remarquent la position de l'appareil vocal pour exprimer tel ou tel son ; par elle qu'ils reçoivent l'enseignement du maître ; par elle, en un mot, que le monde extérieur leur est communiqué. Voyons maintenant ce qu'on peut faire pour réveiller l'ouïe.

II

De tout temps, il y a eu lutte et lutte acharnée contre la surdité ; il y a eu de tout temps des médecins spéciaux, des remèdes spéciaux et des instruments spéciaux pour l'oreille. Cornet acoustique du Dr Larrey, destiné à être caché par les

cheveux ; pavillon acoustique du Dr Itard, tubes acoustiques, tubes dilatants, oreilles artificielles en métal, en soie, en caoutchouc, audiphones, microphones auriculaires, conques, tympans artificiels, jusqu'aux éventails acoustiques à l'usage des dames, ont joui à diverses époques d'une réputation plus ou moins méritée. Le professeur Buckner, de l'Université de Halle (1759), a même eu recours à la *méthode du bâton*. Celle-ci est au moins originale : depuis longtemps on a remarqué que, si le nerf acoustique n'est pas paralysé, on peut faire parvenir les sons jusqu'à lui par l'intermédiaire des dents et des os de la boîte crânienne. Par exemple, on entend avec une extrême netteté le tic tac d'une montre quand on la presse entre les dents, ainsi que les vibrations du diapason quand on l'applique sur le vertex, sur les dents ou sur le sternum. Pour le dire en passant, cela explique une particularité qui surprend tous les visiteurs à l'Institution nationale de Paris ; on y éveille les sourds-muets au son du tambour ; on les fait entrer en classe ou en sortir, aller en récréation ou en revenir, toujours au son du tambour. L'air fortement ébranlé vient frapper l'épigastre qui en frémit ; c'est donc au creux de l'estomac qu'ils entendent le tambour. J'ai connu des personnes sourdes qui étaient obligées de quitter l'église quand le grand orgue jouait, parce que les vibrations ressenties atteignaient alors une intensité douloureuse. Il en est de même pour certains phénomènes, comme une explosion, un coup de canon, le fracas du tonnerre, etc. A ces divers bruits, le sourd se trouble et tourne la tête ; on croit qu'il les a entendus ; non, il les a sentis. C'est sur ces faits d'expérience que reposait la théorie de Buckner. Il faisait appuyer l'une des extrémités d'un bâton contre les dents supérieures de l'écoutant et l'autre contre les dents supérieures du parlant, mais sans la laisser en contact avec les lèvres. Il cite à l'appui de sa méthode le cas d'un Saxon tellement sourd qu'il n'entendait pas le bruit du canon et qui pouvait suivre à l'église le sermon du prédicateur, en mettant le bout de son bâton entre ses dents et en appuyant l'autre bout contre les pieds de la chaire.

Ce procédé devait être bien incommode et n'a pas donné de sérieux résultats.

Enfin, on annonçait, il y a peu de jours, un nouveau cornet acoustique qui, non seulement faisait entendre les sourds, mais qui diminuait ou même enlevait la surdité. Pour voir cette merveille, dont je doutais un peu, je l'avoue, je me suis transporté immédiatement à Bourg-la-Reine, à l'Institution des sourdes-muettes que tiennent les religieuses du Calvaire. Placée au grand air, au milieu des arbres et des fleurs, cette maison semble le plus doux des nids pour les pauvres êtres qu'elle doit abriter. Dans le petit salon où je fus introduit il y avait déjà plusieurs personnes venues de différentes régions et même de l'étranger, pour assister aux expériences que dirige l'inventeur, Mgr Verrier. Ému des souffrances et de l'isolement où leur infirmité plonge souvent les enfants sourds-muets, désireux surtout d'en préparer quelques-uns à leur première communion, le vénérable prélat chercha la voie la plus courte pour parvenir jusqu'à leur cœur ; il s'adressa à leurs oreilles, et après bien des essais, bien des tâtonnements, il arriva à produire ce nouveau cornet pour lequel il a pris un brevet d'invention. L'appareil se compose d'un large pavillon en métal émaillé, relié par un tuyau de caoutchouc, long d'environ 50 centimètres, à un petit tube en os recouvert d'une garniture de caoutchouc qui le dépasse. Le tuyau est entouré extérieurement d'une légère étoffe destinée à arrêter toutes les vibrations étrangères. Ce petit tube pénètre dans l'intérieur du conduit auditif et peut toucher le tympan. Grâce à cette disposition, pas un son, pas un souffle n'est perdu pour le patient ; et, si peu qu'il ait encore d'ouïe, il perçoit les sons et les bruits, c'est-à-dire les voyelles et les consonnes, et finit même par entendre des mots. Du moins, c'est la théorie que j'ai entendu émettre par des médecins qui avaient assisté à ces essais, et dont j'ai pu, *de visu*, constater les résultats. Une religieuse, tenant le nouveau cornet, en met le bout dans l'oreille de chaque personne présente et fait entendre plusieurs phrases, rien qu'en remuant les lèvres et en parlant tout bas. Le son vous arrive net, sans

bourdonnement, sans résonance et pourtant avec une remarquable intensité. (Je note en passant que l'extrémité du tuyau se dévisse et que chaque élève pourrait avoir le sien ; c'est une sage précaution d'hygiène.) Puis la religieuse prend une petite fille de première année, lui met l'appareil dans l'oreille et prononce à l'autre extrémité, dans le large pavillon : *papa*, *maman*, *tata*, *apap*, *appa*, etc., que l'enfant répète facilement ; elle ne peut lire sur les lèvres de sa maîtresse, puisqu'elles sont cachées par le pavillon, et, d'ailleurs, elle regarde timidement la terre. Les assistants demandent plusieurs mots ; je propose mon nom, sachant par expérience que, composé de trois syllabes commençant par *d*, *s*, *ch*, il est très difficile à prononcer. Aussi l'intelligent professeur le décompose. *Du*, *du*, *du*, fait la voix dans le cornet ; l'enfant répète exactement ; — *sou*, *sou*... ici un geste découragé de l'élève ; — *se*, *se*, reprend la religieuse... ; ce sifflement est entendu et répété ; on revient alors à *sou*, *sou*..., enfin la syllabe sort tout entière ; de même pour *chet*. La sœur me montre d'un coup d'œil, et la fillette dit aussitôt : « *Monsieur Dussouchet.* » Elle a ajouté le *Monsieur* d'elle-même, politesse spontanée qui ne fait qu'embellir son articulation. Évidemment, cette enfant ne savait pas mon nom et n'a pu le lire sur les lèvres de son professeur ; elle l'a donc entendu ! Bien plus, quand elle prononçait mal, la religieuse lui mettait devant la bouche son pavillon, de sorte que la sourde-muette se parlait alors à l'oreille et corrigeait d'elle-même sa prononciation. — « Cette enfant était-elle absolument sourde ? demandé-je à Mgr Verrier. — Les cent élèves de cette institution y sont entrées comme sourdes-muettes, et, avant de commencer ces essais, le degré d'audition a été noté scrupuleusement et dûment constaté par des personnes compétentes. Du reste, attendez ; vous allez voir encore mieux. »

Une élève de troisième année est appelée à son tour. Je constate par moi-même qu'elle lit parfaitement sur les lèvres des mots comme ceux-ci : « *Vous parlez bien ; le tablier est noir ; le tablier est gris*, etc. » On lui applique l'appareil et le professeur lui fait répéter quelques petites phrases. Quand

elle hésite, le pavillon placé devant sa bouche lui redit ses propres sons et elle rectifie. Ce n'est pas tout. La religieuse répète la même phrase : « *Il fait bien beau aujourd'hui,* » sur différents tons, depuis les notes les plus basses jusqu'aux plus élevées, et l'enfant répond comme un écho, *avec les intonations exactes*. Enfin on lui souffle à l'oreille, toujours dans le cornet, une fable qu'elle répète très joliment en y mettant exactement les inflexions de sa maîtresse. — Un savant expert en la matière, M. Claveau, a dit que le sourd-muet démutisé *se sent parler*, mais *ne s'entend point parler*. Or cette enfant était, m'affirme-t-on, absolument sourde-muette et, certes, aujourd'hui, elle s'entend parler. Ce cornet exerce, en outre, une influence inattendue sur l'ouïe de ces enfants ; le sens oblitéré semble s'éveiller en elles après les exercices répétés ; et notez que les essais datent à peine d'un an. En effet, la religieuse enlève l'appareil, place l'élève de façon qu'elle ne puisse lire sur ses lèvres et prononce des noms isolés en s'éloignant de plus en plus ; l'élève les répète presque tous sans se tromper. Pendant ce temps-là, les portes sont fermées et l'assistance garde un silence absolu pour qu'aucune vibration ne vienne contrarier le son prononcé. C'était un touchant spectacle que cette pauvre fille isolée au milieu de l'assemblée émue et silencieuse, répondant à l'appel de ce monde extérieur, dont la voix arrivait jusqu'à elle pour la première fois.

L'expérience était finie ; on renvoya les élèves. Un monsieur âgé grommelait à demi-voix : « Pour des enfants, dont les organes sont encore jeunes, c'est très bien ; mais pour un vieillard sourd, c'est inutile. » On lui mit l'appareil dans l'oreille ; il entendit nettement, et peut-être malgré lui, tout ce qu'on voulut lui dire ; une dame qui l'accompagnait remercia chaleureusement Mgr Verrier et se fit inscrire tout bas pour un cornet.

La plupart des assistants en firent autant. Il n'y eut de rebelle qu'une pauvre petite fille de sept ans, sourde et à peu près muette, qui ne voulut jamais se laisser appliquer l'appareil. Elle avait été traitée, c'est-à-dire martyrisée par tous les

otologistes possibles et croyait que c'était un nouvel instrument de torture. — Je pris enfin congé de Mgr Verrier dont l'exquise aménité m'avait charmé : « J'ai expérimenté, me dit-il, mon cornet acoustique en France et en Italie sur plus de trois cents sourds, et je n'ai rencontré jusqu'ici aucune oreille réfractaire. Tous ont au moins perçu une sensation. Ici, au commencement d'octobre 1890, chaque classe a été munie d'un cornet, et cinq minutes par jour et par élève ont été consacrées à ce nouvel enseignement. — A quoi attribuez-vous les qualités de votre cornet? — Je n'en sais rien moi-même; je n'y suis pour rien, c'est Dieu qui a tout fait, grâce à l'infatigable dévouement de nos religieuses... Du reste, si mon invention vaut quelque chose, je suis heureux de penser que l'œuvre de l'abbé de l'Épée a été continuée par un prêtre et qu'un progrès bienfaisant a été réalisé par un Français. »

En partant j'ai demandé quelques explications au médecin en titre de l'établissement, le docteur Mazars : « Je ne vois là, me dit-il, comme la plupart de mes confrères, qu'un cornet acoustique perfectionné qui fait saisir d'abord quelques bruits confus et qui progressivement finit par réveiller un sens que l'incurie et l'abandon avaient laissé s'atrophier... Les effets de cet appareil sont évidemment admirables, mais ce qu'il faudrait admirer surtout, c'est le zèle, le dévouement quotidien de ces religieuses dont l'ardeur est encore surexcitée par les résultats obtenus. Cette tâche écrasante (et j'en sais quelque chose) les tue avant le temps »

III

En résumé, pour se faire entendre des sourds-muets, on est d'abord parti de ce principe que l'ouïe n'existait plus chez eux et que la vue devait y suppléer. C'est par les yeux qu'on a voulu faire pénétrer dans leur esprit le monde intellectuel. — La méthode orale pure, en supprimant le langage des signes, a fait faire un pas énorme à leur instruction ; comme les entendants-parlants ils apprennent désormais à nommer

les choses en même temps qu'ils en découvrent la forme. Enfin, grâce aux exercices d'articulation et de lecture sur les lèvres, les sourds peuvent presque nous entendre et les muets nous répondre. Il y a là pour eux un bienfait inappréciable.

D'un autre côté, des chercheurs éminents, des âmes dévouées ne veulent pas renoncer à l'espoir de voir réellement et physiquement entendre les sourds-muets, de leur rendre au moins en partie le sens qu'ils ont perdu. Si leurs efforts sont jusqu'ici restés stériles, ou peu s'en faut, le cornet de Mgr Verrier, qui semble réveiller les sensations auditives chez l'enfant sourd-muet, qui permet au sourd-muet de *s'entendre parler* et de corriger lui-même sa prononciation, de régler sa voix et d'en varier les intonations, enfin qui le met en état de saisir les mots prononcés à une faible distance, ce cornet est un progrès merveilleux auquel doivent applaudir tous ceux qui ont souci des infirmes et des déshérités de ce monde. Certes, il ne saurait être question de supprimer la lecture sur les lèvres, si facile et si précieuse, par l'emploi d'un appareil qui restera toujours encombrant, si parfait qu'il soit. Mais quel utile concours ne pourra-t-il pas apporter aux professeurs des sourds-muets dans l'enseignement de l'articulation ! Quelle immense ressource pour les personnes âgées ! C'est le cas de répéter comme dans l'Évangile : « Ouvrez-vous, oreilles, ouvrez-vous, *ephphelha !* »

J. DUSSOUCHET.

(*Extrait de la* « *Revue de famille* ».)

LE MUSÉE DES SOURDS-MUETS

Nous avons trouvé, dans le journal l'*Intermédiaire des chercheurs et curieux*, n° du 10 octobre 1891, l'article suivant, que nous sommes heureux de reproduire, persuadés que nous serons agréables aux lecteurs de la *Revue Internationale* :

« Le Musée universel des sourds-muets que M. Javal, direc-

teur de l'Institution nationale, a créé, il y a quelques mois à peine, avec la collaboration de M. Théophile Denis, a déjà pris une extension qui permet d'en apprécier, dès aujourd'hui, tout l'intérêt. Il comprend, avec des subdivisions méthodiques, quatre divisions principales : bâtiments, — portraits — œuvres d'artistes sourds-muets, — objets divers, — et embrasse, dans son ensemble, toute l'histoire de l'art d'instruire les sourds-muets.

Il est probable que peu de personnes aient une idée exacte des éléments qui peuvent concourir à la formation d'un musée de ce genre ; ils sont pourtant en quantité considérable et d'une variété inattendue. Il se peut même qu'après avoir jeté les yeux sur ses collections, la plupart des visiteurs se demandent à quel titre telle ou telle pièce est venue y prendre place. La matière est d'autant plus neuve pour le public, qu'il n'existe dans aucun pays une galerie semblable. Aussi est-il de toute nécessité d'y guider les amateurs au moyen d'un catalogue, dont les notices devront répondre à leur légitime curiosité. Ce catalogue se fait en ce moment ; nous avons été à même d'en consulter un certain nombre de fiches, et leurs indications nous ont fait éprouver la surprise que provoquerait la découverte d'un nouveau monde : — le monde des sourds-muets, encore si méconnu, nous était révélé.

Il y a eu, il y a toujours, et plus que jamais, dans ce petit monde, des sujets rendus par l'instruction aptes à toutes les carrières. Sans parler des artisans habiles, que de sourds-muets sont devenus de brillants artistes, statuaires, peintres, graveurs, etc. ! Nos salons en admettent plus de dix chaque année : quelques-uns y ont conquis les plus hautes récompenses, y compris la décoration de la Légion d'honneur ; témoin : le sculpteur Félix Martin. On compte également parmi eux d'estimables littérateurs, de bons mathématiciens, d'excellents professeurs. Et, en dehors de la population sourde-muette, que d'illustres personnages et d'esprits distingués se sont occupés d'elle, en tous temps, en tous pays, à tous les points de vue : moralistes, philosophes, médecins, physiologistes, pédagogues, philanthropes, jurisconsultes,

hommes politiques !... Le Musée des sourds-muets nous rappelle ou nous apprend tout cela.

Ce Musée ne vise pas, d'ailleurs, à composer un simple spectacle pour les yeux. Ses prétentions sont plus élevées : il a un but humanitaire. Par ses témoignages matériels et tangibles, par son histoire illustrée et séduisante, il tend à rendre ce double service : de détruire l'ignorance et les préjugés des uns, de rendre la place qui leur est due dans la société aux victimes de cette ignorance et de ces préjugés.

C'est ainsi que M. Javal comprend cette création ; c'est ainsi que l'a comprise le ministre de l'Intérieur, lorsqu'il y a donné son approbation, et nous avons l'assurance que le conservateur restera dans la voie tracée par le ministre et le directeur.

*
* *

Nous parlions de l'utilité d'un guide dans ce Musée spécial, et nous disions qu'il y est plus nécessaire que dans toute autre galerie. On peut s'en convaincre par quelques exemples.

Voici une gravure représentant une maison. Cette modeste habitation ne nous dirait rien, si une notice ne nous apprenait qu'elle appartenait à l'abbé de l'Épée ; que c'est sous son toit que l'illustre instituteur a commencé, en 1760, à rassembler les sourds-muets indigents, jusque-là abandonnés et traités comme les plus misérables créatures, et que c'est là qu'il sacrifia sa santé et sa fortune pour leur instruction. Cette maison, qui était située rue des Moulins, disparut, en 1876, dans le percement de l'avenue de l'Opéra.

A la mort de l'abbé de l'Épée, l'Assemblée constituante affecta à l'École des sourds-muets une partie des Célestins ; une vue de cet ancien couvent nous rappelle ce fait, comme aussi une autre pièce nous apprend que l'établissement fut ensuite transféré au séminaire de Saint-Magloire. On peut suivre ainsi notre Institution nationale, dans ses divers locaux, jusqu'à ces derniers jours. Dans cette division des bâtiments figurent des vues des principales institutions du monde entier.

Si nous promenons nos regards parmi la nombreuse collection de portraits, nos questions se multiplient. Pourquoi — nous citons au hasard — y rencontrons-nous Pline l'ancien, Jérôme Cardan, Diderot, Joseph II, etc.? On nous remet alors sous les yeux divers chapitres de l'*Histoire naturelle* de Pline, entre autres : *Mutitatis hominum remedia*, et celui où il nous apprend l'existence de Quintus Pedius, un sourd-muet de naissance, qui devint un artiste peintre de talent. Cardan, qui a prévu, au XVI[e] siècle, avec une remarquable perspicacité, la possibilité d'instruire les sourds-muets, a écrit : *De surditate*, *De mutis*, etc. Diderot a laissé un volume : *Lettre sur les sourds et muets*... L'empereur Joseph II, voyageant, en 1777, sous le nom de comte de Falckenstein, a visité l'école de l'abbé de l'Épée, à qui il s'empressa d'envoyer un homme capable de profiter des leçons de notre célèbre philanthrope; ce disciple fut l'abbé Stork, qui fonda à Vienne la première école de sourds-muets de l'Autriche... Et c'est ainsi que, par des motifs variés et inattendus, s'explique la présence, dans un musée de sourds-muets, de Rodolphe Agricola, d'Aristote, de Buffon, de saint Augustin, de Le Cat, de Condillac, de Beauvais de Préau, de Wallis, etc. etc.

C'est avec le même intérêt qu'on s'arrête, quand on a appris à les connaître, devant les portraits de bienfaiteurs, de fondateurs d'institutions, de professeurs distingués, etc., appartenant, remarquez-le bien, à toutes les nations.

Nous ne parlons pas des portraits de l'abbé de l'Épée. Ils forment une collection unique de plus de cent pièces : bustes, statuettes, médaillons, médailles, gravures, lithographies; ce n'est pas seulement de la curiosité, c'est la manifestation d'un culte pieusement entretenu par la gratitude de tous les sourds-muets de l'univers.

Mais pourquoi ce portrait de Mirabeau ? C'est la reproduction gravée du buste que le statuaire sourd-muet Deseine présenta à l'Assemblée nationale, en 1791. Ce Deseine, élève de Pajou, et qui fut instruit par l'abbé de l'Épée, a exécuté, en 1786, le buste de son instituteur, et c'est une des précieuses raretés de la galerie de l'Institution. Cet artiste est

inscrit dans les livrets des Salons de l'époque, sous le nom de *Deseine le Sourd*.

Pourquoi ce portrait gravé de Talma ? Il est signé : *Aubert, sourd-muet*. Pourquoi cette reproduction d'une toile du Musée de Madrid? Le tableau est de Navarette *el Mudo*, peintre de Philippe II. Pourquoi ce motif architectural du commencement du XVIII[e] siècle ? Ce monument est dû à Étienne de Fay, sourd-muet de naissance, instituteur à Amiens, qui fut architecte, sculpteur et un érudit... Les questions n'en finissent pas ; car il y a, dans la section artistique du Musée, une série d'œuvres qui rappellent des sourds-muets de talent : Frédéric Peyson, peintre, représenté par plus de quarante ouvrages ; Émile Rigaud ; Loustau, admis aux Salons depuis plus de cinquante ans ; Félix Martin, auteur de la belle statue de l'abbé de l'Épée, élevée dans la cour d'honneur de l'Institution ; Hennequin, qui figure ici avec plus de vingt morceaux de sculpture ; Paul Choppin, auteur de la statue de Broca ; Cochefer ; Fanny Robert ; Boutelou, père et fille ; Paul Grégoire, dont le portrait de Voltaire, un de ses plus précieux dessins, fait partie de la collection du duc d'Aumale ; Boclet ; Auguste Colas, un des plus distingués lithographes, etc. etc.

Nous devons nous arrêter... Aussi bien verra-t-on facilement, d'après ces notes rapides, quelle intéressante excursion l'on peut déjà faire dans le nouveau Musée universel des sourds-muets. N'oublions pas d'ajouter que les objets de cette galerie sont dus, en grande partie, aux libéralités de généreux donateurs : et nous voulons croire, pour la prospérité d'une œuvre utile et si instructive, que les bons exemples sont contagieux. »

M. Théophile Denis, à qui nous avons communiqué les épreuves de cet article, nous les a renvoyées en les accompagnant de la lettre suivante :

Monsieur le Directeur,

« L'article que vous vous proposez de reproduire donne une idée exacte de l'ensemble de la Galerie historique et artistique de l'Institution nationale des sourds-muets, mais de l'ensemble seulement. Quant aux détails, son auteur ne pou-

vait en fournir davantage, sans risquer d'écrire un trop volumineux travail. D'ailleurs, l'eût-il fait alors, ce travail ne serait déjà plus complet aujourd'hui. La raison en est que nous avons la bonne fortune de recevoir des dons presque chaque jour. En effet, au moment où paraissait l'article, il nous arrivait une jolie toile de M. Ginouvier, ancien élève de l'Institution de Saint-Hippolyte et de l'École des beaux-arts de Montpellier ; ce tableau, peint d'après une esquisse de Peyson, représente *Une Leçon de l'Abbé de l'Épée*. M. Fortin, ancien élève de l'Institution de Paris, artiste peintre, nous annonçait également l'envoi de ses ouvrages. Il y a quelques jours, nous recevions de M. le professeur Émile Grégoire une collection de portraits de fondateurs, de bienfaiteurs et d'instituteurs d'écoles de sourds-muets belges ; il nous parvenait aussi des portraits d'Angleterre, d'Amérique et d'Italie ; M. Jules Cochon, inspecteur des forêts à Saint-Claude, nous faisait don de trois beaux dessins du commencement de ce siècle, représentant trois jeunes sourds-muets ; M. Auguste Colas complétait la collection de ses œuvres par l'envoi de ses lithographies exposées au dernier Salon ; M. Paul Choppin nous donnait en outre des reproductions, trois œuvres originales, dont un marbre. En ce moment même, notre éminent statuaire, M. Félix Martin, s'occupe à réunir, pour nous l'offrir, un lot considérable de ses œuvres... Que de noms je pourrais ajouter à ceux de ces donateurs et que notre reconnaissance inscrira sur leurs dons et sur notre catalogue ! Enfin, nous attendons de jour en jour la réalisation des sérieuses promesses que nous ont faites MM. Princeteau, Georges Ferry, Olivier Chéron, Douglas Tilden, etc.

Vous le voyez, Monsieur, les encouragements ne font pas défaut à notre œuvre, dont le succès n'est plus douteux, et la publicité dont vous voulez bien la faire bénéficier ne peut manquer de lui attirer de nouvelles sympathies et, je me plais à l'espérer, de lui valoir de nouveaux dons.

Agréez, etc. »

Théophile Denis,
Conservateur de la Galerie historique et artistique
(Musée universel des sourds-muets).

NÉCROLOGIE

Émile COLOMBAT.

Nous apprenons la mort de M. Emile Colombat, né à Paris le 15 février 1839. Fils du Dr Marc Colombat (de l'Isère), fondateur de l'Institut orthophonique, il avait fait comme son père, dont il avait perfectionné la méthode, une étude spéciale du traitement du bégaiement et des vices de la parole. A partir de 1867, il fut chargé de professer à l'Institution des Sourds-Muets de Paris un cours d'orthophonie, dont les heureux résultats lui acquirent une grande notoriété, et il devint en 1871 professeur d'orthophonie, au point de vue phonique et esthétique, au Conservatoire de musique et de déclamation. Vers 1887, il quitta l'Institution des Sourds-Muets, mais peu après le ministre de l'Instruction publique créa pour lui une chaire spéciale à Paris.

M. Emile Colombat a publié de nombreux ouvrages, parmi lesquels nous citerons : « Éléments d'orthophonie » (1868) ; « Cours d'articulation dans l'enseignement des sourds-muets » (1873); « L'enseignement orthophonique du Conservatoire » (1873) ; « L'orthophonie au point de vue pédagogique » (1874); « Méthode rationnelle d'articulation à l'usage des institutions de sourds-muets » (1875); « Cours d'orthophonie » (1876); « traité d'orthophonie » (1880) ; son livre capital : « Notes humoristiques » (1887), etc. M. Emile Colombat s'était voué avec une ardeur passionnée à un genre d'enseignement dans lequel il a rendu de grands services. Atteint, en août 1890, d'un transport au cerveau, il ne put recouvrer la santé. Il est mort à Vanves le 5 septembre.

Félix HÉMENT

Nous apprenons avec regret la mort de M. Félix Hément, ancien inspecteur général de l'Université pour l'enseignement primaire, rédacteur au *Journal officiel* pour les *Comptes rendus de l'Académie des sciences morales et politiques*, décédé à Nanterre à l'âge de soixante-quatre ans, des suites d'une fièvre typhoïde.

Né à Avignon en 1827, M. Félix Hément, après s'être fait recevoir licencié ès sciences mathématiques en 1853, fut pendant plusieurs années professeur à Tournon et à Strasbourg. Étant venu se fixer à Paris, il professa successivement au collège Chaptal, à l'école Turgot, à l'École polonaise et au grand séminaire israélite.

M. Félix Hément s'était fait connaître comme un infatigable propagateur de la science et de l'instruction populaire.

Il prit part à la fondation de plusieurs bibliothèques, fit des conférences très suivies et entreprit, un des premiers, la vulgarisation scientifique tant par un grand nombre d'articles publiés dans les journaux que par

de nombreux ouvrages dont plusieurs furent couronnés par l'Académie française.

M. Hément était chevalier de la Légion d'honneur et officier de l'Instruction publique.

Nos lecteurs se souviennent sans doute que M. Félix Hément était un de nos collaborateurs et a fait paraître, dans ce journal, un certain nombre d'articles qui ont été très remarqués.

INFORMATIONS

Le prince Damroug. — Le prince Damroug a visité, il y a quelques jours, l'Institution nationale des sourds-muets de Paris. Le frère du roi de Siam était accompagné de son neveu, le fils du roi de Siam, et de M. Hardouin, chancelier du consulat de France, à Bangkok, faisant fonctions d'interprète.

Il a été reçu dans la Cour d'honneur de l'Institution par M. Henri Monod, directeur de l'Assistance et de l'Hygiène publiques, représentant le Ministre de l'Intérieur, assisté de M. Javal, directeur, du censeur des études, de l'économe et de tous les membres du personnel enseignant.

Le royal visiteur a parcouru avec eux l'établissement tout entier, paraissant s'intéresser aux moindres détails.

Un lunch a terminé cette visite qui n'a pas duré moins de deux heures.

RÉORGANISATION

DE

L'INSTITUT NATIONAL des SOURDS-MUETS de BUENOS-AYRES

Les lecteurs de la *Revue Internationale* ont pu lire dans le numéro de juin dernier une lettre de M. le Dr Emilio-R. Coni, président de la Commission administrative de l'Institut national des sourds-muets de Buenos-Ayres, faisant appel aux praticiens européens désireux de briguer la Direction dudit Institut.

Un paragraphe de cette lettre exigeait que les candidats fussent au courant des derniers progrès accomplis dans l'enseignement des sourds-muets par *la méthode orale pure.*

Nous ignorons quelle suite a été donnée à cette affaire, mais, en revanche, nous sommes en mesure de faire connaître que la Commission administrative de l'Institut de Buenos-Ayres a déjà procédé à la réorganisation, au point de vue administratif et pédagogique, de l'établissement qui lui est confié. C'est ainsi que, dans ses séances de février dernier, elle a élaboré de nouveaux statuts organiques, un programme d'enseignement et que, de plus, elle a décidé la création d'une école normale (1).

Les divers documents relatifs à ces réformes ont été réunis en une belle brochure, sous le titre suivant : *Instituto Nacional de Sordo-mudos. — Estatuto organico y Programo de estudio. — Escuela Normal y programo respectivo. — Buenos-Ayres*, 1891.

Avant d'en donner une analyse complète nous extrayons immédiatement trois dispositions que nous considérons comme les plus importantes et qui, nous n'en doutons pas, sont destinées à améliorer profondément le sort des malheureux êtres privés de l'ouïe et de la parole, si nombreux dans la République Argentine, et à ranger sous peu l'Institution de Buenos-Ayres parmi les principaux établissements d'éducation des sourds-muets. La première est ainsi définie dans le chapitre I : « L'Institut national a pour objet d'éduquer et d'instruire les sourds-muets des deux sexes existant dans la République et *de former des maîtres spéciaux pour les écoles de sourds-muets qui pourraient être ouvertes dans les provinces.*

Puis à l'article 3 du même chapitre : « La création d'un personnel apte à instruire les jeunes sourds-muets est une des principales préoccupations de la Commission administrative et dans ce but il sera organisé sur des bases solides *une école normale annexe* affectée exclusivement à la formation de maîtres et de maîtresses pour l'instruction des sourds-muets par la *méthode de la parole articulée et de la lecture labiale.* »

Enfin au chapitre V : « La Commission administrative constituera une Commission de douze dames dans la capitale de la République et une de six dames dans chacune des capitales de provinces *à l'effet d'organiser des Sociétés protectrices de sourds-muets.*

Les attributions de ces Sociétés feront l'objet d'une réglementation spéciale. »

Nous sommes heureux de voir la République Argentine entrer résolument dans la voie du progrès, d'autant plus heureux que nous constations dernièrement encore (2), et avec regret, que ce pays, qui renferme le plus grand nombre de sourds-muets (14,000), eu égard à sa population, ne comptait que deux Instituts dont un seul, celui de Rosario (dix élèves) pratiquant la méthode orale pure.

Voyons maintenant les grandes lignes du travail que nous avons sous les yeux (3).

(1) Ces diverses réformes ont reçu l'approbation du Ministère de l'Instruction publique de la République Argentine.
(2) Voir *Revue internationale*, numéro de janvier 1891, page 320.
(3) Nous croyons pouvoir affirmer qu'une bonne partie de ce travail doit revenir

L'Institut national de Buenos-Ayres ne reçoit actuellement que les garçons mais, dit l'article 3 du chapitre I, aussitôt qu'il disposera d'un édifice convenable, il admettra les enfants des deux sexes.

Le chapitre II dit que l'Institut national sera divisé en cinq départements :

1° Département des garçons ;

2° Département des filles.

3° Clinique confiée à un médecin spécialiste ;

4° Département de la mimique ou des signes systématiques (ce département de la mimique est la seule note discordante du plan de réorganisation de la Commission administrative de Buenos-Ayres ; nous y reviendrons plus loin) ;

5° Ecole normale annexe.

Chacun des deux premiers départements comprendra :

1° Ecole d'instruction par la méthode orale pure ;

2° Ecole phonique pour l'exercice de l'organe auditif chez les demi-sourds;

3° Ecole de gymnastique ;

4° Ateliers de travaux manuels ;

5° Infirmerie.

Le chapitre III établit que le budget de l'Institut national se composera de l'allocation mensuelle que lui accorde la loi de Finances, des subventions extraordinaires attribuées par le Pouvoir exécutif national, des subventions des gouvernements de Provinces, du produit des travaux industriels exécutés dans l'établissement et des legs et donations dus à la charité publique.

DE L'ENSEIGNEMENT INTELLECTUEL

La méthode d'enseignement sera la suivante :

1° La parole articulée et la lecture labiale seront enseignées à tous les sourds-muets à qui ce système pourra être appliqué avec profit;

2° L'enseignement de la parole articulée et de la lecture labiale sera poursuivi parallèlement avec l'exercice de l'organe auditif chez les sujets dont l'ouïe est susceptible d'amélioration ;

3° Le système mimique sera appliqué aux sourds-muets qui, pour défauts physiques ou pour autres causes, ne sont pas aptes à être instruits par la méthode orale.

A propos de cette dernière disposition relative au système mimique, nous nous permettons d'ouvrir ici une courte parenthèse.

Il est à regretter que la réforme de l'enseignement à l'Institut national de Buenos-Ayres ne soit pas absolue et qu'une exception à la méthode orale ait été faite en ce qui concerne les sourds-muets *arriérés*, car c'est évidemment eux que désignent ces termes *ou pour autres causes*.

La méthode à suivre avec les arriérés est une question entièrement

à l'un des membres de la Commission administrative, à M. Domingo Cabred, qui, au cours d'une mission dont l'avait chargé son Gouvernement, en 1888, visita les principales Institutions européennes et notamment l'Institution nationale de Paris.

résolue aujourd'hui et si la Commission administrative s'était inspirée des conclusions adoptées dans les Congrès de Bordeaux et de Paris, où elle a été discutée, ainsi que de la manière dont elle est résolue actuellement dans les principales Institutions, la Commission administrative, disons-nous, ne se serait pas arrêtée en si bon chemin et aurait décidé que l'enseignement oral devait être appliqué à *tous les sourds-muets sans distinction* tout en admettant, bien entendu, les réserves suivantes : 1° la nature et le degré des études doivent être appropriés à l'intelligence des enfants et les arriérés seront surtout initiés aux choses de la vie pratique ; 2° les idiots ne sont pas admis dans l'établissement d'instruction.

Quant aux sujets atteints de défauts physiques (outre la surdi-mutité), ils sont si rares, fort heureusement, que leur cas peut être omis dans un règlement général ; de plus, une lésion des organes vocaux, par exemple, entraînant l'impossibilité de faire fonctionner convenablement l'appareil phonateur, n'empêche nullement de poursuivre l'instruction au moyen de la lecture sur les lèvres et de l'écriture. Quant à la surdi-muti-cécité, l'abbé Deschamps, il y a plus d'un siècle, en a indiqué le traitement pédagogique en montrant qu'il est possible non seulement d'apprendre à un sourd-muet aveugle à lire l'écriture en relief, mais encore de lui faire émettre des sons.

Nous ne doutons donc pas que d'ici peu la mimique ne figure plus dans les programmes officiels de l'Institution nationale de Buenos-Ayres.

Le cours des études, dit l'article 9, sera divisé en quatre périodes de deux années chacune.

Les élèves instruits par la mimique ne devront, en aucun cas, communiquer avec ceux qui suivent la méthode de la parole.

(Nous ne pouvons qu'applaudir à cette séparation, tout en souhaitant de la voir disparaître avec la cause qui la rend nécessaire.)

Chaque classe comprendra dix élèves et sera confiée à un professeur assisté d'un répétiteur.

Les élèves des deux sexes possédant un certain degré d'audition, tout en suivant le cours d'instruction par la méthode orale, seront soumis à une série d'exercices spéciaux destinés à améliorer l'ouïe. Ces exercices seront conduits par un maître spécial sous la direction du médecin en chef de la clinique.

DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'instruction professionnelle sera donnée aux garçons dans les ateliers suivants : menuiserie, tailleurs, cordonnerie, reliure et typographie ; les filles auront à choisir entre la couture, modes et confections et la broderie.

Le produit du travail industriel exécuté dans l'établissement sera divisé en trois parts : la première sera attribuée à l'Institut national, la deuxième reviendra au maître-ouvrier ou à la maîtresse-ouvrière, et la troisième constituera un pécule qui sera remis à l'élève à l'expiration du cours d'études.

DE L'ADMINISTRATION DE L'INSTITUT

L'Institut national sera administré par une Commission composée de six membres (1), nommée par le Ministère de l'Instruction publique.

Le Président sera nommé directement par le pouvoir exécutif. La Commission élira elle-même son Vice-Président.

Le secrétariat de la Commission administrative et de l'Institut sera confié à un secrétaire-comptable (2) dont les émoluments seront fixés par la loi de Finances.

Les fonctions des membres de la Commission administrative sont gratuites.

Ces derniers sont nommés pour trois ans et sont rééligibles.

Les délibérations seront prises à la majorité des votes des membres présents.

ATTRIBUTIONS DE LA COMMISSION ADMINISTRATIVE

1° Surveiller le personnel enseignant et administratif de l'Institut national ;

2° Vérifier les comptes des dépenses et des recettes ;

3° Proposer au pouvoir exécutif les nominations aux postes de l'enseignement ou de l'Administration de l'Institut ;

4° Examiner les demandes de bourses formulées par les parents d'enfants sourds-muets et en référer au Ministère ;

5° Veiller à la marche morale, didactique et économique de l'Institut ;

6° Se mettre en relation avec les gouvernements de provinces afin d'étendre à toute la République les bénéfices de l'enseignement donné à l'Institut national et d'intéresser aux sourds-muets les autorités et le public et en particulier les Sociétés de charité ;

7° Recevoir les donations et legs faits en faveur de l'établissement ;

8° Prendre toute mesure dont l'urgence s'impose tout en en rendant compte au plus tôt au Ministère ;

9° Présenter, chaque année, au Ministère, un mémoire détaillé sur l'Institut, proposant les réformes qu'il convient d'adopter pour la bonne marche de l'établissement ;

10° Administrer le capital propre de l'Institut et le pécule que se forme chaque élève avec le produit de son travail à l'atelier ;

11° Résoudre tout cas d'admission ou d'expulsion des élèves ;

12° Adresser un rapport au Ministre sur tout manquement grave dont se serait rendu coupable un membre du personnel enseignant ou administratif.

(1) La Commission administrative actuelle est ainsi composée : *Président*, M. le Dr Emilio-R. Coni ; *Vice-Président*, M. José-A. Therry ; *Membres*, MM. Lucio Melendez, Eduardo Obejero, Domingo Cabred, Antonio Gandolfo.

(2) Le titulaire actuel de ces fonctions est M. D.-Florentino-M. Garcia.

ATTRIBUTIONS DU DIRECTEUR

Le Directeur est le chef immédiat du personnel enseignant et administratif; il sera personnellement responsable devant la Commission administrative de la bonne marche morale, didactique et économique de l'Institut.

Ses obligations principales seront les suivantes :

1° Veiller à la mise en pratique de la méthode d'enseignement adoptée;

2° Assister à l'examen médical des élèves;

3° Réunir, au moins une fois chaque trimestre, le personnel enseignant et prendre son avis sur la marche de l'Institut et sur les réformes à adopter (un procès-verbal résumera les conclusions de chacune de ces séances);

4° Se tenir au courant des publications et écrits relatifs à l'enseignement et se mettre en communication avec les Institutions d'Europe et des Etats-Unis et avec les Sociétés de protection et d'éducation des sourds-muets;

5° Adresser aux Congrès d'instituteurs de Sourds-Muets d'Europe et des États Unis des mémoires détaillés sur la marche de l'Institut en y consignant toutes les observations importantes que lui aura suggérées la pratique.

En cas d'empêchement momentané, le Directeur sera remplacé par le Sous-Directeur.

Toute modification à l'horaire, toute proposition intéressant l'instruction ou la discipline sera discutée préalablement dans les conférences du personnel enseignant. Les conclusions prises dans ces conférences seront soumises à la Commission administrative avant de devenir définitives.

DU SECRÉTAIRE-COMPTABLE

Le secrétariat sera installé dans le local même de l'Institut et fonctionnera de midi à trois heures.

Le secrétaire-comptable aura pour attributions :

1° D'exécuter tous les ordres qui lui seront transmis par le Président de la Commission administrative;

2° De rédiger les procès-verbaux des séances de ladite Commission;

3° Tenir la comptabilité de l'établissement et payer les traitements du personnel de tout ordre;

4° Veiller à l'observation du règlement intérieur de l'Institut et au bon fonctionnement des ateliers.

DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Les nominations de professeurs seront faites par le Pouvoir exécutif national sur la proposition de la Commission Administrative.

Le personnel enseignant comprendra :

1° Un directeur qui sera chargé de la classe du degré supérieur;

2° Un sous-directeur, également chargé de classe;

3° Les professeurs;

4° Les répétiteurs;

5° Un professeur de dessin;

6° Un professeur de gymnastique;

7° Les maîtres chargés de l'enseignement industriel.

Le personnel enseignant de l'Institut national sera assimilé à celui de l'Instruction publique et jouira de tous les droits et prérogatives accordés à ce dernier.

DES ÉLÈVES

L'Institut national recevra deux classes d'élèves internes : les boursiers et les non-boursiers ou pensionnaires.

La Commission administrative aura toute faculté pour accepter des élèves demi-internes.

Le nombre des bourses sera déterminé annuellement par la loi de Finances.

Les formalités pour l'admission d'un élève sont les suivantes ;

1° Remplir le formulaire qui sera délivré au secrétariat;

2° Fournir un certificat médical attestant que l'enfant est atteint de surdi-mutité et jouit d'une constitution saine;

3° Y joindre l'acte de baptême ou un document légal prouvant que l'enfant est âgé de plus de *six ans* et de moins de *quinze ans*.

Les parents ou tuteurs des élèves non-boursiers devront s'engager par écrit à verser chaque trimestre le prix de la pension.

Pour les postulants à une bourse, il devra être joint aux pièces indiquées ci-dessus un certificat de l'autorité municipale, du curé de la paroisse ou du juge de paix, témoignant de la bonne conduite de l'enfant et de la position de ses parents.

La Commission administrative pourra prononcer l'expulsion d'un élève dans l'un des cas suivants :

1° Lorsqu'il s'agira d'un enfant idiot, crétin, imbécile et n'ayant aucune aptitude à recevoir l'instruction ;

2° Pour mauvaise conduite, indiscipline ou immoralité;

3° Pour maladie incurable ou contagieuse;

4° Pour défaut de paiement de la pension par les parents ou tuteurs des élèves non-boursiers.

Le renvoi, pour ce motif, sera prononcé lorsqu'il y aura deux trimestres en retard.

Le prix mensuel de la pension est de 250 francs payables d'avance et par trimestre.

Le trousseau est à la charge des parents ou tuteurs de l'élève, sauf pour les boursiers.

Tout élève, avant son admission, sera soumis à un examen médical auquel procédera le médecin de l'Institut en présence du Directeur.

En aucun cas, un élève boursier ne pourra demeurer plus de huit années à l'Institut.

Il sera fait chaque année (en plus des examens partiels privés), un examen général public qui aura lieu dans la premiére quinzaine de décembre.

Le jury de cet examen public sera composé des membres de la Commission administrative, du Directeur et des professeurs.

DU SERVICE SANITAIRE

Le service sanitaire sera assuré par le médecin de l'Institut.

Deux fois par semaine le médecin visitera l'Institut et fera au Directeur les observations qu'il juge nécessaires sur la santé des élèves et l'hygiène de l'établissement.

Le médecin pourra traiter dans sa clinique les élèves dont l'oreille lui paraît susceptible de suivre un traitement curatif.

Il devra procéder à la vaccination et à la revaccination des élèves.

Dans les cas de maladie grave ou contagieuse, le médecin en référera immédiatement à la Commission administrative qui prendra les mesures nécessaires soit en envoyant l'enfant dans sa famille ou en le confiant à l'hôpital municipal jusqu'à complète guérison.

Ne seront soignés à l'Institut que les élèves atteints d'affections légères.

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT

MÉTHODE DE LA PAROLE PURE

Le cours complet d'études se divise en quatre périodes :

1° cours préparatoire;
2° — inférieur;
3° — moyen;
4° — supérieur.

Chaque période comprend deux années d'études.

(Les programmes d'enseignement dont on va lire la traduction sont en quelque sorte un résumé de ceux de l'Institution nationale de Paris. Ils sont empreints d'un caractère essentiellement pratique et indiquent clairement les grandes lignes de la tâche qui incombe au professeur. Nous nous permettrons cependant une légère critique; ils nous paraissent trop concis, surtout en ce qui concerne les moyens d'enseigner la langue nationale. C'est ainsi que les exercices qui consistent en exécution d'ordres, comptes rendus d'actions,... narrations,.. n'y sont même pas indiqués.

Il est vrai qu'à l'École normale, dont on verra plus loin le progamme

d'études, les programmes d'enseignement et les moyens à employer seront étudiés dans tous les détails.)

I

COURS PRÉPARATOIRE

1° Imitation des mouvements de la tête et de la bouche du maître ;

2° Exercices d'inspiration et d'expiration lente et accélérée, en variant l'ouverture buccale ;

3° Provocation de la voix naturelle et exercices permettant à l'enfant de se rendre compte du mode de production de la voix ;

4° Émission des voyelles, exercices sur l'intensité de la voix ;

5° Union des voyelles et des consonnes en allant des sons les plus faciles et les plus visibles aux plus difficiles et aux moins perceptibles (débuter par les consonnes labiales muettes) ;

6° Syllabation complexe ; exercices sur l'accentuation ;

7° Exercices individuels et collectifs de lecture labiale. Syllabes et mots ;

8° Nomenclature. Objets les plus connus et expressions relatives aux premières communications ;

9° Exercices de lecture au tableau et dans les livres ;

10° Dictées de syllabes, mots et propositions simples en employant les verbes les plus usuels ;

11° Exercices d'écriture ;

12° Numération parlée et écrite jusqu'à 100 ;

13° Récitation des premières prières chrétiennes.

II

COURS INFÉRIEUR.

1° Extension du vocabulaire : mots et phrases correspondant aux premiers besoins et aux sensations les plus communes ;

2° Connaissance pratique du genre et du nombre. — Application des verbes *être* et *avoir* aux qualités sensibles, aux propriétés des choses et des personnes ;

3° Exercices sur les variations des pronoms possessifs ; verbes d'action ;

4° Usage du pronom démonstratif ;

5° Usage de la préposition dans ses diverses applications ;

6° Conjugaison des verbes, réguliers et irréguliers les plus employés au présent, à l'imparfait, au passé indéfini et au futur du mode indicatif ;

7° Principales conjonctions ;

8° De l'adverbe. Modifications les plus communes de la qualité, de la quantité, du temps et du lieu.

Au cours de l'exercice pratique de ces formes grammaticales on enseignera également les notions et connaissances usuelles suivantes :

L'enfant et ses camarades, son maître, ses supérieurs, la famille, la patrie;

Division du temps en minutes, heures, jours, semaines, mois, années et saisons;

Notions de morale à propos des actes que l'enfant accomplit ou voit accomplir;

Le monde, l'homme, son esprit, sa vie et sa destinée;

Dieu, la morale et la religion chrétienne;

La monnaie, addition et soustraction.

III

COURS MOYEN

1° Usage des pronoms les plus usuels;

2° Pronoms démonstratifs et personnels : *celui-ci, celle-ci, celui-là, celle-à, moi, me, toi, tu, lui, elle...*;

3° Application des principales conjonctions et des principaux adverbes;

4° Emploi des verbes au mode indicatif et spécialement à l'imparfait, au passé indéfini et au futur;

5° Mode conditionnel;

6° Exercices sur le comparatif, le superlatif et les diminutifs;

7° Exercices de conjugaison;

8° Interjections les plus usitées;

9° Formules interrogatives.

Notions et connaissances pratiques sur : la famille, la maison, la culture des champs, les végétaux, manufactures, métaux, en un mot, donner toute notion usuelle dont l'élève pourra tirer profit dans la vie journalière;

Géographie et cosmographie;

Morale et religion;

Arithmétique : addition, soustraction, multiplication et division;

Exercices pratiques sur le système décimal.

IV

COURS SUPÉRIEUR

1° Extension du vocabulaire. Exercices de langage ayant pour but de développer la réflexion et le jugement et d'amener l'élève à l'expression courante et exacte de la pensée;

2° Exercices de conjugaison;

3° Pronoms démonstratifs équivalant à une proposition ou à une période entière;

4° Usage du participe passé et du gérondif ;

5° Exercices de construction directe et inverse ;

6° Des synonymes, images, métaphores et autres formes de langage employées dans le discours ;

7° Application des conjonctions adversatives, causatives, dans les narrations, les interrogations et le mode impératif.

Dans cette même période d'instruction, destinée à compléter les connaissances nécessaires, le programme comprendra encore :

Notions sur les professions, les arts, la magistrature ; principales découvertes et inventions ; de la propriété, les contrats, les testaments, successions, correspondances commerciales... ;

Le ciel, les astres, la terre et les principaux accidents géologiques et géographiques : l'Amérique et ses États, et spécialement la République Argentine ; l'Europe.

Histoire nationale

La Bible et l'histoire du christianisme ; morale ;

Applications du système décimal aux quatre opérations fondamentales ; règle de trois, tenue des livres.

Aux matières sus-indiquées on ajoutera dans la classe supérieure, pour les garçons : premiers éléments de géométrie et, selon les dispositions des élèves, le dessin linéaire, d'ornement, de figure ou de paysage et pour les filles : dessin et travaux domestiques.

(Pour les élèves intelligents et les plus avancés du cours supérieur on pourra encore élever le niveau des études suivant un programme approuvé par la Commission administrative.)

HORAIRE

En été. — A 6 heures du matin, les élèves se lèvent et font leur lit ;
à 6 heures 1/2, prière. Messe les dimanches et jours de fête ;
à 7 heures, collation ;
à 8 heures, dessin (trois fois par semaine) ;
à 9 heures, classe (1) ;
à 11 heures, déjeuner, récréation ;
à 1 heure, travail dans les ateliers (promenade le jeudi) ;
à 4 heures, goûter ;
à 5 heures 1/2, gymnastique (trois fois par semaine) ;
à 7 heures, dîner ;
à 8 heures, étude ;
à 9 heures, coucher.

(1) Il est à remarquer que, pendant l'été, les élèves n'ont que deux heures de classe et une heure d'étude par jour, soit en tout trois heures consacrées quotidiennement à l'enseignement intellectuel.

En hiver. — A 7 heures, lever ;
à 7 heures 1/2, prière ;
à 8 heures, collation ;
à 9 heures, dessin ;
à 9 heures 1/2, classe ;
à 11 heures, déjeuner ;
à 1 heure, classe ;
à 3 heures, travail dans les ateliers ;
à 4 heures, goûter ;
à 7 heures, dîner ;
à 8 heures, étude ;
à 9 heures, coucher.

ÉCOLE NORMALE

ART. 1. — Un professeur de l'Institut, désigné par la Commission administrative, sera chargé du cours de méthode.

Ce cours, destiné à former des maîtres et des maîtresses aptes à instruire les sourds-muets par la méthode de la parole pure sera fait conformément au programme qu'on lira plus loin.

ART. 2. — Le cours de Méthode aura lieu trois fois par semaine.

ART. — 3. — Le médecin en chef de la clinique sera chargé des leçons d'anatomie et de physiologie.

ART. 4. — Les candidats à l'Ecole normale devront posséder le diplôme délivré par les conseils scolaires nationaux ou provinciaux ou à défaut de ce titre, subir un examen devant une Commission spéciale nommée par la Commission administrative de l'Institut.

ART. 5. — Le cours d'études de l'Ecole normale sera d'une année.

A l'expiration de cette année et après examen satisfaisant, la Commission administrative délivrera un diplôme justifiant de l'aptitude à l'instruction des sourds-muets.

ART. 6. — Il est obligatoire, pour les élèves-maîtres, d'assister aux classes de l'Institut national autant de fois que la Commission administrative le décidera.

PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ÉCOLE NORMALE

PÉDAGOGIE

Partie théorique

I. Etat physique, intellectuel et moral du sourd-muet avant l'instruction. — II. Principes fondamentaux de l'instruction des sourds-muets. — III. Histoire de l'art d'instruire les sourds-muets. — IV. Développement

naturel des facultés mentales. — V. Moyens de communication. VI. Méthode, procédés, programme d'enseignement,

I

État physique, intellectuel et moral du sourd-muet avant l'instruction

Diverses classes de surdité. — Causes générales de la surdité. — Causes et espèces diverses de surdi-mutité. — Traitement médical de la surdité. — Déductions pratiques pour l'enseignement du langage articulé et de la lecture labiale. — Nature de notre être intellectuel. — Des idées et de la raison. — Distinction et classification des idées. — Comment s'acquièrent les idées. — Conséquences funestes de la surdité relativement au développement intellectuel. — Parallèle entre le sourd et l'entendant, entre le muet et l'aveugle de naissance. — Influence de la surdité sur le développement moral. — Des jugements erronés portés sur le sourd-muet non instruit.

II

Principes fondamentaux de l'instruction des sourds-muets

But du cours de méthode. — Principe fondamental de tous les procédés employés pour faire naître les idées chez le sourd-muet. — Développement de ce principe. — Moyens à employer.

III

Histoire de l'art d'instruire les sourds-muets

Développement et application dans les Instituts de sourds-muets des principes fondamentaux de l'art d'instruire les sourds-muets. La première éducation privée de sourds-muets. Instruction publique des sourds-muets en France, Allemagne, Italie, États-Unis. Ponce de Léon. L'abbé de l'Épée. Congrès de Milan, 1880. Congrès de Bruxelles, 1883. Discussions et conclusions de ces Congrès.

IV

Développement naturel des facultés mentales

Première éducation de l'intelligence humaine. Premières impressions des sens dans l'enfance. Premières idées résultant des premières impressions des sens. Origine de la connaissance des causes et des effets. Connaissance proprement dite. Distinction des objets. Explication des choses. Analyse proprement dite. Abstractions. Synthèse. Réflexion et raison. De l'argumentation. Limites de l'éducation de l'intelligence humaine. Des moyens de développer l'intelligence humaine. La parole chez l'enfant entendant. Son acquisition et ses effets.

V

Moyens de communication

Langage naturel du sourd-muet. Modification, succession et disposition des gestes naturels. Mimique artificielle. Voix, parole, langage. Langage articulé et lecture labiale. De la production de la voix. Principes généraux de l'enseignement de la parole articulée et de la lecture labiale. Du rôle *restreint* de l'écriture et de la mimique naturelle depuis l'introduction de la méthode de la parole pure.

VI

Méthodes, procédés, programmes d'enseignement

Comment l'enfant entendant acquiert la langue nationale. Des conditions désavantageuses dans lesquelles se trouve le sourd-muet. De l'enseignement de la langue nationale au sourd-muet par la méthode maternelle. Apprentissage de la langue par l'usage. Enseignement par la méthode grammaticale. Des livres à adopter dans l'enseignement de la langue par la méthode maternelle et par la méthode grammaticale. Des exercices linguistiques.

PARTIE PRATIQUE

Les leçons pratiques consistent :

1° A faire connaître, en les commentant et en les critiquant, les exercices didactiques recommandés par divers praticiens, dans l'enseignement de la langue par la méthode maternelle, ou simplement par la pratique, l'usage ;

2° Rendre sensibles au sourd-muet les relations des choses et les notions d'ordre abstrait au moyen de procédés déterminés ;

3° Donner un aperçu des exercices linguistiques par la méthode maternelle et par la méthode grammaticale.

Les élèves de l'École normale devront assister aux classes faites aux jeunes sourds-muets afin de s'initier ainsi plus sûrement aux secrets de la pratique.

Considérations et principes

De l'importance d'approprier l'instruction à donner au sourd-muet avec son état intellectuel et sa condition sociale. — Des aptitudes du sourd-muet pour l'instruction en général. — Le sourd-muet instruit considéré dans la famille et dans la société. Le sourd-muet et le Code civil.

ENSEIGNEMENT DE LA MORALE ET DE LA RELIGION

1° Le sourd-muet sans instruction peut-il acquérir l'idée de Dieu ?

2° Le sourd-muet non instruit connaît-il la loi naturelle ? — Sa responsabilité morale ;

3° Matières à enseigner : morale, religion, notions d'histoire biblique;

4° Importance de l'histoire biblique dans l'enseignement religieux;

5° Des inconvénients de retarder l'enseignement moral et religieux chez le sourd-muet;

6° De l'instruction morale et religieuse du sourd-muet par la méthode orale pure ;

7° Du dessin comme moyen d'enseignement ;

8° Des interrogations et conditions d'une bonne interrogation ;

9° Avantages de l'emploi des synonymes, des contraires et des exemples comme moyens d'enseignement.

Partie pratique. — Notions sur l'âme ; Dieu et ses attributs ; vérités morales et principes religieux.

NOTIONS ÉLÉMENTAIRES D'ANATOMIE ET DE PHYSIOLOGIE

Organes de la respiration et de la voix.

Anatomie. — Définition et division. Squelette humain. Tête, crâne, face. Fosses nasales. Cavité buccale, voûte palatine, mâchoire inférieure, dents. Os hyoïde. Tronc, colonne vertébrale, vertèbres. Thorax, sternum, côtes, thorax en général.

Muscles en général. — Muscles de la face : muscles moteurs du nez, leur description ; muscles moteurs des lèvres et élévateurs de la mâchoire, muscles du cou, région cervicale postérieure, antérieure, sus et sous-hyoïdienne, latérale ; muscles du tronc, région dorsale, thoracique (antérieure et latérale). Diaphragme.

Bouche. — Lèvres, joues, voûte palatine, voile du palais, langue (ses muscles), isthme du gosier. Pharynx.

Larynx. — Structure du larynx ; cartilages thyroïde, cricoïde, aryténoïdes ; épiglotte, articulation du larynx, muscles du larynx intrinsèques et extrinsèques, muqueuse. Configuration externe du larynx, face latérale postérieure de la pyramide laryngienne, partie supérieure, ouverture inférieure. Configuration interne du larynx : vestibule du larynx ou partie sus-glottique, partie sous-glottique. Glotte, cordes vocales supérieures et inférieures, ventricule de Morgagni. Diversités de larynx.

Trachée. — Bronches, poumons (volume, capacité, poids, couleur, consistance, configuration externe, structure). Plèvre.

De l'oreille. — Division . oreille externe, moyenne, interne ; structure, forme, configuration, peau, glandes, muscles intrinsèques et extrinsèques. Conduit auditif, articulations, peau, glandes. Oreille moyenne · membrane du tympan, chaîne des osselets, articulation, muqueuse de la caisse, trompe d'Eustache. Oreille interne · vestibule, canaux semi-circulaires, limaçon, nerfs de l'oreille, leurs fonctions.

Physiologie. — Définition et division. Fonctions de la respiration : air atmosphérique. Mécanisme de la respiration : diamètre thoracique, rythme et fréquence de la respiration, extension des mouvements respiratoires, respiration thoracique et abdominale.

Spirométrie. — Air résidual, air de réserve, air courant, air complémentaire. Capacité vitale des poumons, moyen de la déterminer. Spiromètre, modifications du spiromètre pour la gymnastique pulmonaire. Modifications physiologiques de l'acte respiratoire (souffle, gargarisme, haleine, éternuement, toux, bâillement, sanglot, soupir, pleur, rire).

De la phonation. — Larynx, glotte. Laryngoscopie, voix (soprano, mezzo-soprano, contralto, ténor, baryton, basse).

Lettres alphabétiques : voyelles, consonnes (labiales, linguales, gutturales).

Education de l'oreille. — Cas où elle est praticable ; méthode à suivre et moyens à employer (voie nue, cornets acoustiques); relation entre l'éducation de l'oreille et l'enseignement de la parole. Notes musicales.

(Ainsi qu'on peut en juger, le programme d'études de l'Ecole normale de Buenos-Ayres répond absolument à l'une des principales préoccupations de la Commission administrative : la formation de maîtres et de maîtresses aptes à instruire les sourds-muets par la méthode orale.

Toutefois, la formation de professeurs, partie théorique et partie pratique tout ensemble, en une année (1), paraît être une œuvre quelque peu précipitée.

• Les congrès et les réunions de professeurs de sourds-muets en Angleterre, en Prusse, en Bavière,... ont reconnu la nécessité d'un enseignement méthodique et d'un séjour de deux années dans une Institution de sourds-muets et encore ce dernier chiffre a-t-il été plus que doublé par les dernières réformes opérées à ce sujet à l'Institution nationale de Paris.)

Auguste Boyer.

(1) Voir l'article 5 du Règlement de l'Ecole normale, page 251 de cette *Revue*.

REVUE DES JOURNAUX

Dans le numéro « juillet-août » du journal *La Voix parlée et chantée* M. le Dr Chervin fait une étude complète des « principes de lecture à haute voix, de récitation, de conversation et d'improvisation ». Après avoir rappelé que les soins à donner à la prononciation commencent dès le premier âge, l'auteur fait la distinction de trois sortes de prononciation, 1° prononciation élémentaire ou prosodie ; 2° prononciation expressive ou diction, 3° prononciation déclamatoire ou déclamation. En plus, il considère comme variétés de prononciation : la lecture, la récitation, la déclamation, la conversation et l'improvisation.

A ce sujet il a dressé un intéressant tableau synoptique de la prononciation française et dont voici la reproduction :

Tableau synoptique de la Prononciation française

PRONONCIATION FRANÇAISE	Prononciation élémentaire. **Prosodie.** Lettres, syllabes, mots.	Lettres. Prononciation ordin. et exceptionnelle. Syllabes. Accent prosodique. Quantité prosodique. Mots. Quantité syllabique. Accent tonique. Liaison Aspiration.
	Prononciation expressive. **Diction.** Proposition et phrase.	Proposition et phrase. Respiration. Ponctuation orale, repos et coupures. Voix. Inflexions. Son de voix et intonations. Accent tonique (suite). Accent logique (à compléter).
	Prononciation oratoire. **Déclamation.** Discours.	Discours. Accent oratoire. Maintien, physionomie et gestes.
Variétés de prononciation..		Lecture. Déclamation. Récitation. Conversation. Improvisation.
Prononciations vicieuses...		Accent provincial. Bégaiement. Bredouillement. Balbutiement. Blèsement.

Dans la suite de l'article, M. Chervin traite de la prononciation ordinaire des lettres. Il sera très instructif de continuer l'étude de son travail.

L. LEGUAY.

BIBLIOGRAPHIE

« L'abbé de l'Épée et l'éducation des sourds-muets, » tel est le titre d'un ouvrage dédié par M. Eugène Dubief aux enfants des écoles. Le célèbre instituteur leur est présenté sous les traits les plus propres à graver dans leur esprit l'image d'un parfait homme de bien. Toutes les anecdotes relatives à sa mémoire sont habilement rappelées de manière à former une belle légende. L'auteur semble presque contrarié que de curieux érudits aient mis en doute l'obligeance de l'empereur Joseph II à servir la messe dans l'église de Saint-Roch et la visite de Louis XVI à l'abbé de l'Épée.

Quoi qu'il en soit, l'ouvrage est agréable à lire et est orné de plusieurs gravures dont quelques-unes sont la reproduction de tableaux faisant partie de la galerie historique créée depuis peu à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

L. LEGUAY.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdam.

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (Miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten*.

Weisweiler, directeur de l'Institut de logne.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

SEPTIÈME ANNÉE

N° 9. — DÉCEMBRE 1891

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A M. G. CARRÉ, Éditeur, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VII. — N° 9. Décembre 1891.

UN NOUVEAU TUBE ACOUSTIQUE

L'AUDIGÈNE VERRIER

L'appareil de l'ouïe, dont je n'ai pas à étudier ici le mécanisme, est, on le sait, destiné à recevoir, à concentrer et à faire percevoir les ondes sonores produites par les corps en vibration, à produire par conséquent en nous la sensation du son.

Disposé avec un art infini, cet appareil peut être le siège d'un très grand nombre d'affections susceptibles de déterminer soit une surdité complète, soit un affaiblissement plus ou moins grand de la faculté d'entendre.

A côté de la chirurgie dont les ressources sont utilisées avec avantage dans le traitement de la surdité, à côté de la pédagogie, qui, par la lecture sur les lèvres, supplée à l'ouïe, il y a d'autres moyens qui rendent aux sourds de réels services. Je veux parler des moyens que nous fournit la prothèse auriculaire, cornets, tubes et autres appareils acoustiques dont le but est de porter remède à l'affaiblissement de l'organe de l'audition.

Le nombre des appareils imaginés pour faire entendre les sourds est considérable et leur usage remonte aux temps les plus reculés. Les uns sont peu pratiques : ce sont les fauteuils, les pupitres, les guéridons acoustiques. Les autres sont plus portatifs : ce sont les cornets et les tubes acoustiques.

Les cornets sont d'origine fort ancienne. On en retrouve de toutes les dimensions et de toutes les formes. Quels qu'ils soient, les cornets acoustiques ont pour but de renforcer le

son, de colliger les ondes sonores et de les transmettre directement à l'oreille.

Quoique les spécialistes ne soient pas d'accord sur la valeur scientifique qu'il faut accorder en général aux tubes acoustiques, il en est un, d'invention récente, dont je me propose de dire ici quelques mots : c'est le tube de Mgr Verrier, vicaire-général de Sidon, dont mon ami, M. Dussouchet, a parlé dans le dernier numéro de la *Revue Internationale.*

Le tube acoustique de Mgr. Verrier, pour lequel l'auteur a pris un brevet d'invention et auquel il a donné le nom d'*audigène,* se compose d'un tuyau en caoutchouc de 60 à 65 centimètres de longueur, enveloppé dans une gaine de soie destinée à empêcher la déperdition des ondes sonores et à arrêter toutes les vibrations étrangères. Le pavillon, destiné à être appliqué contre la bouche de la personne qui parle, est en métal émaillé et a une forme assez évasée. L'autre extrémité, celle que le sourd s'introduit dans l'oreille, est un petit tube en os recouvert d'une garniture de caoutchouc. Cet embout de caoutchouc dépasse légèrement le tube en os et s'enlève à volonté, ce qui permet de le changer et d'en avoir un pour chaque personne qui se sert de l'appareil. Deux bouchons, de grosseur inégale, retenus par une chaînette fixée aux deux extrémités, ferment l'instrument à l'état de repos et le protègent contre l'humidité, la poussière et les autres corps étrangers.

Voilà l'appareil. J'ajoute, pour ceux qui auraient à s'en servir, qu'il convient de parler dans l'audigène avec une voix modérée, appropriée au degré d'audition, de le tenir de manière à éviter les cassures et les angles, d'appliquer le pavillon contre la bouche, ou de le tenir à une petite distance suivant le degré de surdité, de parler avec la voix de poitrine, d'éviter les cris et enfin de chercher le degré de voix qui convient à la personne à laquelle on s'adresse.

L'audigène, d'après le peu que j'en ai vu, paraît être un tube acoustique très perfectionné, amplifiant le son, transmettant la voix d'une manière assez nette et sans en altérer le timbre, sans résonnance métallique et ne fatiguant ni

l'oreille ni le cerveau, à la condition toutefois de n'en faire usage que pendant quelques minutes. Il a pour but de permettre aux personnes dures d'oreille d'entrer en relation avec leurs semblables, de leur faciliter la conversation et enfin de guérir peu à peu leur surdité, car il est, dit-on, *curatif de la surdité*. Telle est son utilité pour l'entendant devenu sourd. Elle est, on le voit, considérable, si considérable même que, pour ma part, je demeure jusqu'à nouvel ordre quelque peu incrédule. Du reste, jusqu'à preuve du contraire, j'hésite à croire que l'emploi d'un tube acoustique, quel qu'il soit et si parfait soit-il, puisse être un remède à la surdité et agir d'une manière curative sur l'organe, qui peut très bien ne pas être seulement affaibli, mais qui souvent ne saisit plus la voix. ne distingue plus les sons, n'entend plus rien.

En appliquant son audigène aux sourds-muets, Mgr Verrier se propose de leur faire percevoir les voyelles et les consonnes, les syllabes, les mots ; de provoquer chez eux une sensibilité auditive telle qu'ils peuvent entendre des phrases prononcées par un interlocuteur et s'entendre parler eux-mêmes dans l'appareil.

Ce serait ici le cas de rappeler une question qui n'est pas nouvelle et qui consiste à se demander si, chez les sourds-muets qui ont été soumis à l'emploi de l'audigène, il y a eu développement du peu d'audition dont ils étaient doués, ou si, sans étendre le sens de l'ouïe, sans l'améliorer, cet emploi a donné seulement à l'organe plus d'aptitude à percevoir les sons. En un mot, grâce à l'appareil, le sourd-muet parvient-il à mieux entendre ou n'apprend-il qu'à mieux écouter.

Tout le monde a posé la question sans la résoudre. C'est qu'en vérité elle n'est pas facile à résoudre. Quant à moi, avant de me prononcer, j'attendrai de savoir quelle part il convient d'attribuer à l'instrument dans l'enseignement auriculaire et quelle part revient à l'oreille. Tous les élèves de nos écoles sont sourds, mais ils ne le sont pas tous également, et chez le plus grand nombre, soit à l'aide d'appareils, soit simplement avec la voix nue, on peut éveiller des impressions auditives plus ou moins nettes, plus ou moins utilisables.

Quoi qu'il en soit, il paraît certain que le tube de Mgr Verrier renferme des perfectionnements ingénieux et constitue un progrès plein d'intérêt pour les otologistes et les professeurs de sourds-muets. Tous ceux qui prennent part au soulagement des misères humaines applaudiront donc à cette découverte.

Employé depuis un an par les religieuses de Notre-Dame-du-Calvaire, dans leur institution de sourdes-muettes de Bourg-la-Reine, avec une intelligence et un dévouement auxquels je me plais à rendre hommage, cet appareil a produit, m'assure-t-on, des effets admirables avec toutes les élèves de l'école.

J'ai eu, comme tant d'autres, la curiosité d'aller à Bourg-la-Reine. Malheureusement, ma visite eut lieu au moment des vacances, presque toutes les élèves avaient quitté l'école et je n'ai pu constater les résultats obtenus avec l'audigène que sur trois ou quatre d'entre elles. Encore n'étais-je pas absolument renseigné sur le degré d'ouïe que possédaient ces enfants au moment où on a commencé avec elles les premiers exercices sur les sons et sur les syllabes.

J'espère pouvoir faire avant peu l'essai de l'audigène avec un certain nombre de sourds-muets dont le degré d'audition aura été au préalable minutieusement apprécié, et je serai personnellement heureux si je puis annoncer un jour aux lecteurs de cette *Revue* que les résultats répondent aux brillantes promesses qui nous sont faites.

En attendant, j'ai la conviction que l'audigène Verrier est préférable aux autres cornets acoustiques habituellement employés dans l'enseignement auriculaire et qu'il pourra rendre de grands services aux professeurs d'articulation en leur permettant d'éveiller chez un certain nombre de leurs élèves des impressions auditives, de régler leur voix et de leur donner une parole moins monotone et moins traînante. Ce sera déjà un avantage immense que sauront apprécier les maîtres de sourds-muets à qui le nouveau tube acoustique apportera bien souvent un concours utile.

Pour les personnes devenues sourdes à un certain âge,

sans guérir leur surdité, il sera, je crois, d'une utilité plus grande encore. Mais, si parfait qu'il soit, il sera toujours un instrument encombrant et difficile à dissimuler. Or, chacun sait que les personnes affligées de surdité, entre autres critiques à l'adresse des cornets acoustiques, leur reprochent de se trop voir et leur préfèrent la lecture sur les lèvres qui, dans bien des circonstances, leur permet de cacher leur infirmité. C'est ce qui explique, du reste, le délaissement dans lequel sont tombés les cornets et les tubes acoustiques les plus recommandables et la place faite chaque jour plus grande à la lecture sur les lèvres.

Je ne saurais terminer sans adresser mes félicitations et mes remerciements à Mgr Verrier dont l'invention est un progrès qui permettra d'apporter quelque soulagement à une infirmité qui empêche les uns de goûter les charmes de la conversation, qui arrête chez les autres le développement du langage ou le fait complètement oublier.

A. Dubranle.

LES IMAGES DANS L'INSTRUCTION DES SOURDS-MUETS

Une image représente un objet connu ou inconnu du spectateur. Dans le premier cas, le rappel provoqué par l'image d'idées préexistantes et qui étaient comme assoupies dans l'esprit de l'élève n'est jamais inutile. Non seulement c'est une surprise agréable et presque une satisfaction pour l'esprit de rendre plus vive la ressemblance entre la chose vue et l'idée qu'on en avait, mais c'est encore une satisfaction morale de pouvoir dire : « Je connaissais cet objet. » Il faut remarquer aussi qu'il est toujours bon de rappeler à la mémoire les idées et les connaissances acquises préalablement. Ce n'est pas

autre chose que l'application du *Meminisse juvabit* des anciens; et rappeler l'attention et la réflexion sur les connaissances, c'est faire que celles-ci s'analysent mieux, se perfectionnent et acquièrent une valeur je dirai presque scientifique. D'ailleurs, c'est le propre de notre nature intelligente et douée d'une perfectibilité indéfinie de découvrir de nouveaux rapports entre les idées déjà acquises, de reconnaître le vrai sous de nouveaux aspects et d'arriver à de nouvelles déductions. C'est ainsi que nous ne pouvons nous retrouver devant une peinture de Raphaël ou devant une statue de Michel-Ange sans admirer quelque nouveau détail qui nous avait échappé jusque-là. S'il en est ainsi dans l'ordre de la réalité, à plus forte raison en est-il de même dans l'ordre de l'idéalité qu'on peut regarder comme la représentation générale du vrai. C'est pourquoi, à mon avis, les images représentant des objets, même inconnus, sont toujours utiles soit pour compléter les connaissances acquises, soit pour donner l'occasion de surprendre les divers aspects sous lesquels le vrai est représenté.

Dans le second cas, c'est-à-dire quand l'image représente une chose inconnue, elle devient un moyen d'acquérir une nouvelle idée et un encouragement à l'acquisition de nouvelles connaissances.

L'esprit de l'élève n'est pas comme une table rase; il conçoit au moins l'idée de l'être, forme de toutes les autres idées. En face de l'image représentant l'objet inconnu, l'élève sera toujours capable d'affirmer l'existence de l'être qui est présenté à ses sens. Il pourra être fort étonné des formes de cet être nouveau pour lui, mais avec l'aide des sens qui fournissent la matière des idées spécifiques, avec l'aide du maître qui saura profiter des connaissances que l'élève possède déjà, celui-ci pourra apprendre à connaître les modifications de ce même être et parvenir ainsi à sa connaissance complète, comme cela se produit dans la formation de toutes les idées qui ne sont pas celles de l'être lui-même.

Il me semble donc que ceux-là se trompent qui soutiennent que l'élève ne peut acquérir aucune idée en voyant une image

représentant une chose jusqu'alors inconnue pour lui. En acquérant ces connaissances par les images on procède donc suivant l'axiome pédagogique : *Aller du connu à l'inconnu, du voisin au lointain.* Pour expliquer ce que je viens de dire prenons deux exemples qui serviront à démontrer ce double but de l'emploi des images dans l'enseignement des sourds-muets : rappeler à leur mémoire des idées préexistantes et l'enrichir d'idées nouvelles. On comprend qu'en poursuivant ce double but on atteint cet autre : fournir à l'élève le langage qui est le signe des idées.

Si on présente à l'élève une image bien faite d'une personne ou d'une chose avec laquelle il est familier, son œil subit à peu près cette même impression qu'il subirait à la vue de la personne ou de la chose représentée, ce qui revient à dire qu'en voyant l'image il reconnaît la personne ou la chose qu'elle représente. Pour lui, l'image représente donc bien une personne ou une chose. Cette façon de parler doit être interprétée d'une certaine manière, car on pourrait toujours objecter que *l'image, étant un être limité, est par elle-même inintelligible et incapable de faire connaître quoi que ce soit.* Il est évident que l'élève reconnaît l'image grâce à son idée à lui ; et comme l'idée de l'image est aussi en quelque sorte l'idée de la personne ou de la chose à laquelle l'image se rapporte, il s'ensuit qu'elle sert à représenter cette personne ou cette chose. Ce n'est donc pas l'image matérielle qui représente l'objet, mais l'image idéale qui existe dans l'esprit de l'élève. Ceci fait attribuer à l'image matérielle cette puissance représentatrice qui appartient exclusivement à l'idée. Quoi qu'il en soit, l'image sert dans ce cas à rappeler l'idée.

Maintenant que l'on fasse voir à l'élève l'image d'une chose qu'il ne connaît pas, par exemple l'image des pyramides égyptiennes. La forme, les parties, la position, les éléments sensibles sont immédiatement détruits, comme il en serait à la vue des pyramides elles-mêmes, c'est-à-dire que ces notions de forme, de position, etc., modifient l'idée de l'être et fournissent la matière de l'idée nouvelle. Partant, si auprès d'une des pyramides il se trouve un objet, un homme, par exemple,

l'esprit de l'élève fait promptement une comparaison, et, saisissant la grandeur du monument dans toutes ses dimensions, il arrive à complèter la nouvelle idée.

Quand l'élève est aidé par des connaissances historiques et géographiques enseignées par le maître, ses idées se multiplient et leur association enrichit son esprit à la fois d'idées et de mots, car il recherche pour ses idées nouvellement écloses un signe, une expression qui lui permette de les exprimer de vive voix et par écrit.

Mais, comparées au réel, les images ont des défauts objectifs et subjectifs ; quant aux premiers, on peut en attendre la correction par les progrès toujours croissants des arts reproductifs qui sont : la photographie, la lithographie, la chromolithographie, etc., de sorte que nous pouvons espérer obtenir de l'art des images qui réuniront les qualités indiquées par M. Frielingsdorf, qualités que j'ai énumérées dans mon dernier article[1].

Quand même on aurait remédié aux défauts de l'art, l'image présenterait encore des défauts que j'appellerai subjectifs et sur lesquels quelques-uns s'appuient pour demander qu'on supprime l'emploi des images dans l'instruction des sourds-muets. Voyons quels sont ces défauts et de quelle nature ils sont.

On dit:

1° Les images, étant sans vie, ne représentent aucun des phénomènes qui se rapportent à la vie et la caractérisent;

2° Les images marquent un seul instant du mouvement et de l'action ;

3° Elles représentent les objets corporels comme des figures, dont on voit seulement le contour des lignes ;

4° Les images produisent des impressions qui s'adressent uniquement à la vue, et manquent de toutes les autres impressions qui concourent cependant à former l'idée des êtres réels ;

5° Les images ne représentent pas les objets en grandeur naturelle ;

[1] Voir la *Revue Internationale*, VII° année, p. 166.

6° Tandis qu'un objet réel peut être examiné dans toutes ses parties et à plusieurs points de vue, l'image n'en offre qu'un seul.

Si on y réfléchit, on reconnaîtra que tous ces défauts sont insurmontables ; par conséquent, c'est à nous de bien nous y prendre pour faire servir les images à l'enseignement de la langue.

J. FERRERI.

LES MEILLEURS INSTITUTEURS DE SOURDS-MUETS

EN ITALIE

(*Suite*)

III

Quarante années s'étaient écoulées depuis la mort de l'abbé Thomas Silvestri, l'éminent disciple de de l'Epée, et l'Italie avait vu s'ouvrir, grâce à des hommes pieux et vaillants, quelques écoles pour les sourds-muets dans lesquelles le moyen principal de communication était la mimique : la parole articulée, assurait-on, ne pouvait être donnée aux sourds-muets qui ne présentaient pas des dispositions spéciales; on disait aussi qu'elle portait préjudice à leur santé. Mais ces affirmations toutes gratuites furent merveilleusement réfutées à l'aide des faits, par l'*abbé Antonio Provolo di Verona*, regardé aujourd'hui comme le porte-étendard en Italie, de l'art d'instruire les sourds-muets avec la parole articulée.

Provolo était fils d'un pauvre fruitier, mais il était doué d'un esprit perspicace.

Son père qui avait reconnu ces heureuses dispositions, ne voulut pas, malgré sa pauvreté, les utiliser à son profit, et il fit de grands sacrifices pour permettre à son fils de fréquenter les écoles.

Mais le père étant venu à mourir au moment même où son fils avait le plus besoin de lui pour terminer ses études, celui-ci fort affligé, mais non découragé, trouva des protecteurs et put s'appliquer aux études philosophiques, mathématiques et théologiques et les terminer aux applaudissements de ses maîtres.

Ordonné prêtre, sa mâle et éloquente parole, servie par sa voix de ténor et par son beau, gracieux et noble aspect, fascina Vérone et amena beaucoup de conversions.

Mais ce qui perçait le plus en lui, ce qui le rendait cher à tous, c'était son amour pour l'humanité souffrante.

Un jour qu'il pensait, dans son bureau, à ses œuvres de charité, un sourd-muet se présenta devant lui, conduit par son père. A cette vue, il s'intéressa si vivement à cet enfant que, malgré son ignorance des moyens à l'aide desquels on instruit ces malheureux, il voulut être son maître.

Après s'être mis en relation avec le directeur de l'Institut des sourds-muets de Vienne et avec celui de Gènes, et après avoir étudié les méthodes de de l'Épée et de Sicard, il trouva que l'instruction donnée au moyen des signes était trop longue et pesante et qu'elle ne préparait pas suffisamment le sourd-muet à la vie sociale. Que fit alors Provolo? il instruisit son premier élève et ceux de l'école qu'il fonda par une méthode qui lui était propre et qui consistait dans la parole articulée et dans le chant. A cette nouvelle on rit; mais les hommes sérieux, ceux qui, aimant l'humanité, se réjouissent de tous les progrès accomplis ou tentés en sa faveur et qui ne mettent pas d'obstacle à la gloire d'autrui n'en riront pas.

Provolo, qui était un musicien distingué, en enseignant le chant à des sourds n'entendait pas faire de ses élèves des chanteurs de profession, mais il pensait rendre, par ce moyen, leur parole harmonieuse, semblable à celle de ceux

qui jouissent des bienfaits de l'ouïe, car, écrivait-il, « en faisant sentir intérieurement au sourd divers sons tempérés par une douce harmonie, l'âme est portée aussitôt à reproduire le plaisir nouveau qu'elle vient d'éprouver, et dès ce moment elle reproduit cette harmonie non seulement dans le chant, mais aussi dans la parole ». Et ailleurs : « Le chant des sourds-muets seul peut exciter et former une parole nette et les débarrasser de leurs cris ; il excitera et assouplira leurs sens ; il exaltera tout l'organisme intérieur des viscères, des nerfs, des tendons et il produira ces heureux résultats que je constate chaque jour et que j'ai annoncés non seulement à l'Italie, mais encore à l'Europe, qui pourra témoigner de mes soins empressés et de mes études. »

Cette méthode il la mettait en pratique, faisait sentir les modifications variées des sons en portant les mains de l'élève à sa poitrine ou à sa gorge. Il fixait le son soit par ce procédé, soit en recourant aux vibrations d'un instrumeut qu'il appelait *harmonica*, instrument qui se composait de sept pincettes d'acier de longueurs graduées ; frappées successivement sur une table, elles produisaient sur l'élève sept impressions différentes, les unes plus fortes, les autres moins fortes, ou bien il arrivait au même résultat en présentant à l'élève les sept couleurs disposées sur une sorte d'éventail.

Cet enseignement ne pouvait être que très fatigant, car le sourd-muet devait d'abord produire un son vocal, puis en donner plusieurs autres différents du premier; il devait distinguer ensuite un son élevé d'un son bas, suivre l'échelle musicale, savoir donner à chaque note le nom qui lui convient, faire des sauts de plusieurs tons sur l'échelle ascendante et sur l'échelle descendante et faire tous ces exercices en mesure.

Provolo fit de nombreuses recherches, réussit dans sa grande entreprise, et, dans les moments de découragement qu'il eut à subir toujours il se souvint de l'adage de Virgile : *Labor omnia vincit improbus.*

A l'aide du tact on ne perçoit pas le son, mais on perçoit les différentes vibrations qui produisent le son. Pour cela, au lieu de la poitrine, Provolo chercha à faire usage de divers

instruments de musique dont il savait jouer en maître : il employa d'abord le piano, puis le violoncelle, ensuite le violon ; mais le sourd-muet avec lequel il faisait cette expérience lui fit comprendre que sa poitrine le servait mieux que tous les instruments dont il ne pouvait reproduire les vibrations, puisqu'ils n'avaient point de bouche. Provolo en conclut que « pour que le sourd-muet chante avec facilité, il est nécessaire qu'il soit en état de percevoir et de reproduire à l'aide du tact les différentes vibrations de chaque ton et d'observer les mouvements variés que la bouche, la langue et le menton exécutent dans l'acte du chant ».

Les résultats de la méthode de Provolo furent très heureux. Ses élèves réussirent à chanter et à parler avec une voix naturelle et agréable. Ses concitoyens accouraient en foule à ses exercices et son école était visitée par d'illustres personnages italiens et étrangers. L'impératrice d'Autriche en fut si touchée qu'elle légua au savant instituteur un subside de 12,000 francs et que la célèbre Ungher, bien connue par son grand talent de cantatrice, voulut offrir, au profit de l'admirable école, une séance « non pour toucher les cœurs par sa voix, mais pour exalter le noble génie de celui qui faisait profiter l'Italie de sa grande découverte ».

Mais les grandes fatigues que Provolo eut à endurer pour améliorer la parole de ses élèves à l'aide du chant l'épuisèrent rapidement, quoiqu'il fût d'une constitution très robuste, et il s'éteignit dès l'âge de quarante-deux ans (4 novembre 1842). Et ce doit être, je pense, une des raisons pour lesquelles personne ne parla plus de l'enseignement du chant dans les écoles de sourds-muets jusqu'à l'apparition du professeur Rota, de Trieste, qui s'en plaignit tant en Italie qu'en France sans avoir donné, comme Provolo, des résultats qui prouvassent l'excellence de cette méthode.

C. PÉRINI.

LA VILLE DE PARIS ET SES ENFANTS SOURDS-MUETS

Les lourds sacrifices que s'impose la ville de Paris en faveur de l'instruction publique constituent certainement son plus beau titre de gloire et c'est vraiment une tâche ingrate que de venir dévoiler qu'il lui reste encore à faire dans cet ordre de l'activité intellectuelle.

Fort heureusement, il ne s'agit ici que d'un état de choses à améliorer.

Nous nous expliquons.

Si l'on peut assurer que tous les sourds-muets de la Capitale reçoivent l'instruction, en revanche on est obligé de constater que, pour le plus grand nombre, cette instruction est des plus incomplètes.

Les enfants sourds-muets de Paris, au lieu d'être confiés aux établissements spéciaux où l'on s'occupe exclusivement d'instruire ces déshérités, sont instruits dans les écoles primaires.

Ils forment là une classe à part, *la classe des muets*, composée de dix, vingt ou trente sujets et confiée à un seul maître, un instituteur primaire, nullement préparé à l'enseignement spécial qu'il est chargé de donner.

Dans certaines écoles, ne comptant que quelques sourds-muets seulement, ces derniers sont répartis au milieu des enfants doués de tous leurs sens.

On voit d'ici les résultats que peut donner une telle organisation : un travail fatigant pour l'instituteur inexpérimenté et un profit bien maigre pour les pauvres élèves infirmes.

Et, en tenant compte que la ville de Paris renferme trois cents écoles primaires, on peut évaluer à plus de deux cents (1)

(1) La population sourde-muette de Paris est d'environ 2,500 âmes (*Statistique* de M. le Dr Ladreit de Lacharrière).

le nombre des sourds-muets qui, annuellement, reçoivent l'instruction dans ces conditions.

Ce n'est pas d'aujourd'hui que le mal a été constaté et il y a plusieurs années déjà l'on a tenté d'y porter remède.

Trois honorables conseillers municipaux de Paris, MM. Humbert, Longuet et Navarre, considérant « que, pour mener à « bien l'instruction du sourd-muet, il est besoin de *maîtres* « *absolument qualifiés,* » déposaient, le 20 juillet 1888, sur le bureau du Conseil municipal une proposition tendant à « inviter « l'Administration à détacher, pendant deux années scolaires « à l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris, six « instituteurs pour y être formés à l'enseignement théorique « et pratique de l'articulation et de la lecture sur les lèvres « et à l'enseignement des premiers éléments de la langue au « sourd-muet une fois en possession de l'articulation. »

Mais cette proposition est restée jusqu'ici à l'état de projet.

Nous devons également reconnaître les louables efforts de la « Société pour l'Enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants » laquelle s'occupe beaucoup des enfants sourds-muets instruits dans les écoles primaires ; elle visite fréquemment ces écoles, stimule les instituteurs, mais malheureusemant, si le zèle ne fait certainement pas défaut chez les instituteurs primaires, en revanche il leur manque forcément les aptitudes et l'expérience pour cet enseignement *tout spécial* qui réclame des études à part et un nombre très restreint d'élèves par classe (1).

Enfin et surtout l'enseignement professionnel — fort en honneur dans les établissements spéciaux — ne fait pas partie des programmes des écoles primaires et l'on y néglige forcément ce point si important : mettre le sourd-muet, devenu homme, en état de tenir dignement sa place dans la société.

Aussi est-ce là une des raisons qui expliquent le grand

(1) A l'Institution Nationale des sourds-muets de Paris, le chiffre des élèves ne dépasse pas dix par classe et chaque professeur est assisté d'un répétiteur. Cette Institution qui peut être considérée comme l'Institution Normale de France, forme ses professeurs-adjoints en trois années et les professeurs agrégés en cinq années (Un titre universitaire est exigé des candidats à cette école spéciale).

nombre de sourds-muets adultes qui, à Paris, sont réduits à demander leur pain à la mendicité.

Quelles mesures, dira-on, peuvent modifier l'état de choses que nous venons de décrire?

A notre avis, la chose est fort simple.

Le problème est le suivant. Il s'agit d'enfants dont l'infirmité a fait des êtres incomplets et par là même spéciaux.

A ces êtres spéciaux il faut des écoles particulières (1) où des maîtres absolument qualifiés (pour employer l'expression de M. Alp. Humbert) leur rendront l'usage de la parole — fait dont la possibilité est aujourd'hui dûment établie — en même temps qu'ils serout initiés à l'exercice d'une profession en rapport avec leurs aptitudes.

C'est une grande erreur que de prétendre instruire les sourds-muets au milieu de leurs camarades entendants et par les mêmes méthodes.

L'instruction de ces enfants réclame des soins tout particuliers et leur place est non pas à l'école primaire mais bien dans des Ecoles où l'on ne s'occupe que d'eux exclusivement (2).

Et puisque la ville de Paris renferme dans son sein une Institution nationale de Sourds-Muets, et qu'au besoin elle pourrait avoir son Institution à elle si bon lui semblait (3), on voit par là qu'en pratique il est parfaitement possible de procéder à la réorganisation qui s'impose.

Une seule objection pourrait être formulée en ce qui concerne l'Institution nationale des Sourds-Muets : c'est qu'elle n'admet les élèves qu'à partir de l'âge de huit ans.

A cela nous répondrons que la création de classes maternelles pour les sourds-muets est actuellement à l'ordre du

(1) Le conventionnel Roger-Ducos déclarait, dès 1793, « qu'il doit y avoir obligation de confier les enfants sourds-muets aux établissements spéciaux ».

(2) L'enseignement simultané des sourds et des entendants est également pratiqué à Londres mais, dans un Rapport publié récemment, miss Emma Garrett. tout en constatant les bons résultats obtenus dans les écoles spéciales de Londres, est très sévère. en revanche, en ce qui concerne l'enseignement simultané de la même ville. Enfin ce dernier système a été abandonné en Allemagne, depuis 1880, époque à laquelle on a reconnu « la nécessité évidente d'écoles spéciales et de professeurs spéciaux ».

(3) La ville de Limoges a son Institution municipale de Sourds-Muets.

jour et que les enfants y seraient reçus dès l'âge le plus tendre (1).

Reste la question de l'internat ou de l'externat ; ceci est une question d'ordre matériel facile à résoudre.

Nous nous permettons donc de soumettre ces réflexions à l'appréciation des hommes compétents.

« Priver d'instruction, et par là de la *parole,* un enfant sourd-muet, est un crime de lèse-humanité, » a-t-il été dit dans un récent Congrès ; nous sommes persuadé que la ville de Paris ne méritera pas ce reproche et qu'elle tiendra à honneur de parachever cette œuvre qui doit, entre toutes, lui tenir fort au cœur : la régénération complète de ses enfants sourds-muets par l'instruction intellectuelle et professionnelle.

Auguste Boyer.

(1) Dans la *Revue Internationale* d'octobre dernier, page 219, M. Dupont nous apprend que notre Directeur, M. Javal, se préoccupe de doter l'Institution nationale de Paris d'une école maternelle.

SOURDE ET AVEUGLE

« Sourd-muet-aveugle ! Quelle accumulation de maux lamentables dans ces trois termes réunis ! Que peut être l'intelligence, même la vie animale dans ces conditions ! Une immense pitié vous envahit devant cette masse de chair qui doit se mouvoir à jamais dans le silence et la nuit ! Eh bien ! on parvient à les instruire. » Ainsi parlait M. Dussouchet dans un article fort remarqué, publié il y a quelques mois par la *Revue internationale.* Ragnhild Kaata, la sourde-aveugle de Norvège, dont un sourd nous raconte la touchante histoire, mérite certainement de prendre place à côté de Marthe Obrecht et des autres sourdes-aveugles dont les Annales de notre enseignement ont conservé les noms.

M. Lars A. Havstad est un sourd instruit par la méthode orale pure. Il parle le norvégien et écrit le français et l'anglais avec une rare correction. Il a collaboré à la *Revue française.* C'est assurément un des sourds-muets les plus instruits de notre époque. Nous avons cru faire

plaisir aux lecteurs de la *Revue internationale* en traduisant à leur intention le récit gracieux et ému que M. Lars A. Havstad vient de publier, en anglais dans le *Mentor,* sur la vie de Ranghild Kaata. Nous regrettons seulement de n'avoir pu rendre pleinement dans la traduction tout le charme de ce récit.

M. D.

RAGNHILD KAATA

Ragnhild Kaata naquit le 23 juin, dans la vallée de Valders, située au centre de la Norwège.

Son père était un modeste fermier. Quant à l'enfant, belle et intelligente, elle commençait à dire bien des choses, lorsque à l'âge de trois ans et demi elle fut atteinte de la fièvre scarlatine et perdit complètement la vue et l'ouïe. Lorsqu'elle releva de maladie, elle avait tout à fait oublié de parler et ne poussait plus que des sons inarticulés. Sa santé était parfaitement rétablie et, comme elle grandissait, elle fut en état d'aider sa mère à prendre soin de ses petits frères et sœurs, étant elle-même l'aînée de six enfants. Elle apprit à tricoter. Elle avait un caractère naturellement doux et aimant ; mais, en grandissant, elle eut parfois des accès de colère et refusa de se laisser toucher par des mains étrangères. Son esprit devint moins joyeux.

Bien qu'en Norwège l'instruction soit obligatoire pour les sourds-muets aussi bien que pour les aveugles, l'enfant atteignit sa treizième année avant que les autorités eussent songé à la possibilité de la faire instruire dans une école. Aucun directeur ne désirait entreprendre la tâche de l'instruire. C'est en 1887 que M. Hallvard, instituteur d'école communale, par une lettre adressée aux journaux, fit connaître au public Ragnhild et son malheureux sort. Une souscription fut immédiatement ouverte et en quelques mois sept mille couronnes (près de dix mille francs) furent recueillies, dont trois mille avaient été envoyées par des Norwégiens habitant les Etats-Unis.

Mais, avant l'ouverture de la souscription, le lendemain même du jour où la lettre avait paru dans les journaux,

l'auteur du présent récit écrivit à M. Hallvard et le pria de s'adresser à M. Elias H. Hofgaard, directeur de l'école des sourds-muets d'Hamar, qui consentit immédiatement à entreprendre l'instruction de l'enfant. Les autorités prévenues offrirent de payer le prix de la pension. Au mois de janvier 1888, Ragnhild arriva à l'institution. Elle avait alors quatorze ans.

M. Hofgaard ne s'était pas encore demandé comment il ferait pour l'instruire ; mais, lorsqu'elle vint, il résolut de se servir de la méthode orale qu'il avait employée avec succès pour l'instruction d'enfants sourds d'intelligence faible. Une des raisons qui le décidèrent fut la suivante : ne pouvant communiquer facilement avec les personnes qui ne seraient pas familiarisées avec l'alphabet manuel, les enfants qui sont à la fois sourds et aveugles, pensait-il, tireraient un plus grand profit de l'enseignement oral ; et ce ne serait pas pour eux un mince avantage que de pouvoir, dans leur maison, appeler les personnes dont elles ont besoin, au lieu de les chercher à tâtons ou de former des sons inarticulés.

Au début, les progrès de l'instruction furent très lents. Ragnhild ne voulait permettre à personne de toucher sa bouche, bien qu'elle-même touchât volontiers la bouche des autres, comme si c'était pour elle le meilleur moyen de faire leur connaissance. Si elle se trouvait au milieu d'étrangers, son désespoir était profond et toute sa personne prenait un petit air sauvage.

On la conduisit en classe ; on lui fit d'abord toucher la bouche du maître puis celle des écoliers, lorsque ces derniers répondaient aux questions du professeur. C'était pour elle une grande joie, lorsque le maître l'envoyait caresser le visage de celui qui avait bien répondu et tirer les cheveux de celui dont la réponse avait été incorrecte. M. Hofgaard prit alors une boule de papier et le maître et l'élève jouèrent à qui l'enverrait, en soufflant, à la plus grande distance. Lorsque la balle poussée par le souffle traversait la table et tombait sur le plancher, le maître et l'élève se mettaient à quatre pattes pour la chercher. Naturellement la partie était

le plus souvent gagnée par le maître ; mais Ragnhild faisait les plus grands efforts pour l'atteindre et prenait grand plaisir à ce jeu. Après quoi, le jeu consista à faire prendre à la bouche, lorsqu'on soufflait sur la balle de papier, la position du *f* et du *p*.

M. Hofgaard chercha ensuite à lui apprendre la signification de *f* et *p*. Il avait découpé toutes les lettres dans du carton, puis il les avait fixées sur de petites pièces de bois de façon à pouvoir composer avec elles des syllabes et des mots. Il prenait le *f*, le faisait toucher à l'enfant, l'écrivait dans sa main, le lui laissait écrire avec son doigt sur la table, prononçait *f* et le lui faisait dire de même. Il procéda de même pour le *p* : mais à présent elle en avait assez ; ce jeu ne l'amusait plus. Elle se mit à choisir des lettres, touchant tantôt l'une, tantôt l'autre, et priant le maître de les prononcer.

Le difficile était maintenant de la faire jouer avec chaque son assez longtemps pour en apprendre l'exacte prononciation. Pour l'y amener sans contrainte, les maîtres durent imaginer bien des ruses. Elle aimait surtout danser et, pour varier les leçons d'articulation, elle apprit plusieurs danses, telles que polka, valse, galop, qu'elle exécutait d'ailleurs fort bien.

Dans l'espace de trois mois elle avait appris la plupart des consonnes et des voyelles et quelques mots. Le temps du maître (retenu par ses occupations de directeur) était très limité, aussi le progrès de son instruction se trouvait-il nécessairement retardé par ce fait. Elle apprit d'abord les consonnes *f*, *p*, *t*, *k*, *s*, et les voyelles *o* (long), *o* (bref), *u* et *a* (long). Elle éprouva des difficultés pour le *s*. Le maître réussit à lui faire articuler ce son, en faisant usage d'un petit tube placé entre la langue et le palais et en lui faisant aspirer au moyen de ce tube de l'eau ou du lait, enfin en lui faisant chasser en soufflant du papier placé à l'extrémité extérieure du tube. Lorsqu'elle exécuta les mêmes mouvements d'expiration dans le tube, elle donna le *s*.

Lorsqu'on voulut introduire les syllabes dans ses leçons,

on eut beaucoup de peine et il fallut longtemps pour l'amener à prononcer deux sons ensemble ; puis on éprouva de grandes difficultés pour lui apprendre un mot composé de deux syllabes. On mit en effet plus de huit jours pour lui faire prononcer le mot « sofa ». Mais, aussitôt le premier mot appris, le reste vint aisément.

On ne réussit pas à lui faire articuler la voyelle *i* isolément. Elle apprit à la dire dans le mot « fire » (qui signifie quatre).

L'heureux moment vint enfin où Ragnhild dut comprendre le but de ces curieux procédés. Les premiers mots choisis furent *ur* (montre), *bord* (table) et *fod* (pied). Le maître lui laissait toucher la montre et disait « ur », il posait sa main sur la table et disait « bord », il touchait son pied et disait « fod ». Elle mit longtemps à comprendre qu'il existait une relation entre le mot prononcé et l'objet touché ; à la fin, lorsque les premières lueurs éclairèrent son intelligence, la lumière se fit aussitôt éclatante dans son esprit. Elle prit l'initiative ; elle toucha la chaise et son maître lui donna le mot « stol ». Elle toucha un sofa et le maître lui dit « sofa ». Elle entraîna son maître à travers toutes les salles de la maison, demandant le nom de chaque objet ; et alors, satisfaite pour le moment, elle courut vers ses camarades sourds, heureuse et fière de leur montrer qu'elle pouvait dire le nom de plusieurs objets. Sa figure rayonnait, elle élevait son visage vers la personne à qui elle parlait comme si elle la voyait, comme si elle la regardait et elle touchait sa bouche comme pour jouir de son étonnement.

Elle fut enchantée lorsqu'elle eut appris par raillerie quelques expressions de reproche, comme : « Vous êtes vilaine, fi ! » Pendant que les autres enfants étaient occupés, elle s'asseyait sur son siège dans la vaste antichambre et, lorsque le temps lui semblait trop long, elle ouvrait la porte du cabinet du directeur en criant : « Hofgaard est vilain, fi ! » et elle s'enfuyait en riant, pensant que M. Hofgaard allait courir après elle et lui tirer les cheveux. Ou bien elle ouvrait la porte de la cuisine et appelait quelque serviteur de la même façon.

En six mois Ragnhild avait appris toutes les consonnes et

les voyelles, et elle pouvait sans trop de difficulté lire des mots nouveaux.

Pendant les premiers mois de son instruction, le professeur se servit de lettres découpées dans du carton. Puis il écrivit les notes sur une feuille de carton au moyen d'une sorte de vernis mélangé à du noir de fumée trouvant qu'il pouvait, en écrivant ainsi, tracer sans grand effort un grand nombre de mots en relief et en caractères durables. Afin que Ragnhild elle-même pût écrire des mots et des phrases, il construisit un appareil (*type-writer*) permettant de tracer des caractères en relief. Cet ingénieux mécanisme valut à son inventeur un prix décerné par l'Institution polytechnique de Copenhague. On construit en ce moment un modèle nouveau et perfectionné. Au moyen de ces caractères (*type-writer*), l'aveugle peut tracer ses lettres en caractères ordinaires sans avoir besoin de recourir à l'alphabet en points de Braille. A défaut du *type-writer*, il vaudra mieux employer pour l'aveugle, l'écriture sur bois en usage dans les écoles américaines et dont un spécimen avait été gracieusement envoyé à M. Hofgaard par Mme M. S. Lamson, de Boston, Mass.

Ragnhild a fait de tels progrès, ses études sont si avancées que les personnes de son entourage n'éprouvent aucune difficulté pour causer avec elle des événements journaliers qui se produisent dans la vie de famille. Elle parle plus distinctement que bien des sourds jouissant d'une bonne vue. Elle comprend son maître, ses compagnons de jeu et plusieurs autres personnes en touchant avec deux doigts leur bouche et leurs dents. On est parfois obligé d'écrire les mots nouveaux dans la paume de sa main, sur son front ou sur sa poitrine ; et c'est de cette manière que les personnes étrangères arrivent à se faire comprendre d'elles.

Elle est fort bavarde; souvent elle accourt chez le directeur pour lui apporter les nouvelles avant les autres. La parole est pour elle le principal moyen de conversation. Lorsque des pensées lui viennent que son langage est encore impuissant à exprimer, elle a recours à des signes de son invention.

Jamais elle ne touche un mot écrit sans l'articuler. Assise sur sa chaise, elle se parle à elle-même à haute voix, tantôt redisant les mots et les phrases qui ont fait impression sur son esprit, tantôt exprimant ses propres pensées. L'alphabet manuel lui est totalement inconnu. Naturellement Ragnhild reçoit souvent la visite de personnes désireuses de la voir. Parfois elle demande : « Ces étrangers sont-ils venus pour voir les sourds-muets ? » — « Non. » — « Sont-ils venus pour me voir. » — « Oui. » Alors sa joie éclate dans ses rires et son visage devient radieux. Au commencement de 1890, elle eut l'honneur de recevoir la visite du *Crown Prince* de Suède et Norwège. Son Altesse Royale lui fit présent d'une certaine somme d'argent. Elle aussitôt de dire : « J'achèterai une vache. Je donnerai une vache à papa et à maman. »

Il y a environ six mois son père mourut. Elle le pleure encore et parfois, s'adressant aux étrangers : « Mon père est mort, dit-elle. Il est au ciel avec Dieu. Dieu est bon. Ma mère est affligée. »

Chaque année elle va dans sa famille où ses frères et sœurs causent facilement avec elle.

Ragnhild tricote et tisse fort ingénieusement. Elle tricote de beaux couvre-pieds et elle a deux métiers à tisser, un pour la soie, l'autre pour la toile. Elle se trompe rarement dans son ouvrage et, lorsqu'il lui arrive de commettre une erreur, elle en est toute confuse. D'un caractère très aimant et très bon, elle aime à rire beaucoup plus qu'à son arrivée à l'institution. Parfois cependant elle a des moments de tristesse, alors elle évite la société, elle s'isole, repoussant les avances de tous, excepté de son maître. Mais ces accès d'humeur sont de courte durée et elle redevient bientôt elle-même.

Lars A Havstad.

(Extrait du *Silent World.*)

LES PROMENADES SCOLAIRES

Nous reproduisons ci-dessous d'excellentes réflexions exprimées dans le journal *Le Radical*, de Paris (n° du 4 novembre), à propos des promenades scolaires.

Nous nous y associons pleinement et sommes heureux de constater, en passant, que l'Institution nationale des sourds-muets de Paris s'est mise depuis longtemps à l'abri des critiques que l'on va lire.

En effet, les buts de promenades de nos élèves sont le plus souvent les fortifications et les environs de Paris, et l'intérieur de la capitale est surtout réservé pour les jours où l'incertitude du temps ne permet pas d'entreprendre une longue excursion.

Si l'on a organisé des promenades pour les élèves internes des établissements scolaires, c'est évidemment qu'on a jugé hygiéniquement insuffisantes les récréations prises dans des cours intérieures, médiocrement aérées et de dimensions fatalement restreintes. En conséquence, les promenades devraient être autre chose que des récréations allongées.

Or, elles ne sont guère autre chose pour les élèves de nos établissements parisiens.

On se contente, en général, de faire promener ces jeunes gens, grands, moyens et petits, dans les rues de Paris, et on les oblige ensuite à stationner une heure ou deux dans les jardins publics, soit aux Tuileries ou au Luxembourg, soit dans l'avenue des Champs-Elysées.

Dans ce cas, tant vaudrait-il les laisser dans les cours de leurs établissements !

Dans les jardins ou sur les promenades, les élèves ne jouissent pas assez librement des loisirs qui leur sont faits. Gênés par la foule des autres promeneurs, bébés, nourrices, bonnes d'enfants, mamans et vieux retraités à la recherche d'un rayon de soleil, ils sont obligés de se contenir dans un espace restreint, de ne pas courir et de s'abstenir de toutes

sortes de jeux qui pourraient déranger leurs copromenants, — jeunes et vieux.

De plus, la surveillance est fort difficile pour le maître-répétiteur, qui, pour ne pas perdre ses élèves de vue, doit les maintenir groupés autour de lui.

Dans de telles conditions, le but des créateurs des promenades est-il atteint? Nous ne le pensons pas.

Il serait pourtant facile de trouver, dans le voisinage des fortifications ou dans la banlieue, des buts de promenades autrement commodes, plus aérés et moins encombrés.

Si le temps assigné par le règlement à ces courses destinées à être faites *extra muros* est insuffisant, qu'on le prolonge de quelques instants pour nos élèves de Paris. On peut, sans grands inconvénients, les faire partir le jeudi et le dimanche en hiver un peu de meilleure heure, et en été les faire rentrer plus tard.

Il est de toute nécessité de faire produire à ces exercices, excellents pour la santé, l'hygiène et l'éducation physique des enfants, tous les résultats qu'on doit en espérer.

INFORMATIONS

Une distinction flatteuse. — M. le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts vient de nommer officier d'Académie, pour services rendus à l'enseignement des sourds-muets, M. M. Snyckers, le dévoué directeur de l'Institution royale des sourds-muets et aveugles de Liège et l'un de nos principaux collaborateurs.

Inutile de rappeler le zèle, le dévouement, la ténacité que M. Snyckers apporte depuis 1882 dans l'accomplissement de la mission humanitaire qui lui est confiée.

Qui ne se souvient des conférences, des publications, des

travaux multiples au moyen desquels M. Snyckers a attiré l'attention sur l'Institut de Liège ? Qui ne se souvient de ses efforts généreux pour rendre à la société d'une manière aussi complète et aussi pratique que possible les déshérités du sort qui sont placés sous sa direction ? Nous envoyons au nouvel officier nos plus sincères félicitations.

*
* *

Le 179e anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Epée a eu lieu le 24 novembre dernier. Le dimanche 29, les membres de l'*Association amicale des sourds-muets* se sont réunis en un banquet placé sous la présidence d'honneur de Sir Warring Wilkinson, directeur de l'Institut des sourds-muets de Californie, et sous la présidence effective de M. Douglas Tilden, artiste statuaire.

Selon l'usage, une messe en actions de grâces a été dite à neuf heures du matin, dans une chapelle de l'église Saint-Roch, où reposent les cendres de l'abbé de l'Epée.

*
* *

C'est aussi le dimanche 29 novembre que les sourds-muets du midi de la France se sont réunis à Montpellier pour célébrer le 179e anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Epée.

Pour donner plus de solennité à cette fête, ils avaient offert la présidence d'honneur à M. Th. Denis, chevalier de la Légion d'honneur, conservateur de la Galerie historique et artistique de l'Institution nationale, et la présidence effective à M. Albert Bourras, maire de Pompignac.

*
* *

Un prix de 1,000 francs. — Une médaille d'une valeur de 1,000 francs, formant le prix fondé par Honoré de Sussy,

vient d'être décernée par l'Académie française à M. Louis Capon, en récompense des services qu'il n'a cessé de rendre aux sourds-muets depuis près de trente années.

Ancien élève de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, M. Louis Capon dirige l'Institution des sourds-muets d'Elbeuf, dans le département de la Seine-Inférieure.

Rappelons que M. Capon a organisé dans son école un grand musée scolaire très remarquable et très ingénieusement composé, destiné à l'instruction de ses élèves, et dont on peut voir une photographie dans la galerie artistique de l'Institution nationale.

*
* *

Institution royale des sourds-muets de Milan. — On nous écrit de Milan que le deuxième concours pour la place de directeur de cette Institution va encore donner des résultats négatifs par suite de l'éloignement dans lequel sont tenus ceux qui pourraient y avoir des droits et des titres. On ne veut pas en effet de laïques, et on ne tient nullement à introduire de sérieuses réformes dans cette Institution qui, désormais, ne répond plus à son but.

REVUE DES JOURNAUX

L'Éducaziome dei sordomuti. — Sommaire du n° 2 (septembre 1891) :

1° Du second Congrès des maîtres italiens des sourds-muets. — Propositions de questions. — VITTORIO BANCHI ;

2° Considérations sur quelques points de l'histoire contemporaine de l'enseignement des sourds-muets. — GIOVANNI NICOLUSSI ;

3° Le sourd-muet et la société. — GIULO FERRERI ;

4° Le sourd parlant. — CORRADO AMMAN (traduction de V. BANCHI) ;

5° L'enseignement de la lecture sur les lèvres. — DE MINIMIS ;

6° Etude sur l'alphabet. — PASQUALE FORNARI ;
7° Le second Congrès des maîtres allemands. — GIULO FERRERI ;
8° Pratique.

L'*Educazione* publie des *questions pour le deuxième Congrès, proposees par quelques maîtres des sourds-muets.* Le directeur de l'*Educazione*, M. BANCHI, s'excuse de devancer ainsi l'œuvre du Comité chargé d'organiser le futur Congrès italien ; les prières de ses collègues et le stricte silence dans lequel s'est enfermé le Comité l'engageaient à publier les questions qui lui parvenaient, le caractère d'impartialité de l'*Educazione* lui en a fait une obligation. Espérons avec M. Banchi que le Comité fera bon accueil à ces questions qui sont proposées « dans l'unique but d'améliorer le sort des sourds-muets ».

A qui revient l'honneur d'avoir introduit la méthode orale en Italie ? tel est le sujet traité par M. NICOLUSSI dans ses *Considérations sur quelques points de l'histoire contemporaine de l'enseignement des sourds-muets.* Il rappelle que Provolo à Vérone et Bianchi à Milan avaient donné la parole à leurs élèves. Il établit ensuite, à l'aide de documents, que Pendola et Tarra lui-même suivaient la méthode française en 1868 et que les autres instituteurs italiens employaient la même méthode.

« Il était naturel, dit-il ensuite, que l'exemple de Provolo et de Bianchi, quoique couronné de succès, ne trouvât pas d'imitateurs. Mais s'il n'est pas étonnant que l'exemple de ces deux maîtres n'ait pas amené leurs collègues à abandonner la méthode française pour suivre la méthode orale, il est singulier qu'un petit opuscule venu d'au-delà des Alpes et que deux profanes dans l'art d'instruire les sourds-muets aient pu opérer ce changement. »

Cet opuscule est celui de Hirsch publié en 1868 sous le titre *Enseignement des sourds-muets d'après la méthode allemande introduite en Belgique*; les deux profanes : l'abbé Balestra, professeur de physique, président de l'Institut des sourdes-muettes de Côme, et le docteur Castiglioni, président du Conseil d'administration de l'Institut royal des sourds-muets de Milan; voilà d'après M. Nicolussi, « les principaux facteurs qui déterminèrent les maîtres italiens à appliquer la méthode orale dans leurs écoles ».

M. FERRERI continue son article *Le sourd-muet et la société.* Dans un premier chapitre, il établit le droit du sourd-muet à l'instruction. « C'est une loi naturelle dans la société humaine, dit-il, que les enfants aient seulement des droits tant que dure leur incapacité et que les adultes soient tenus au stricte devoir de les aider pour les mettre en état d'exercer dans la suite des devoirs à leur tour... Tous admettent aujourd'hui que le sourd-muet est un homme perfectible comme tous les autres et que, comme tous les autres, il est capable de jouir de la liberté, d'exercer des droits et d'obéir au devoir... Mais l'exercice de la liberté suppose la connaissance des lois, une volonté éclairée... un sentiment énergique des devoirs... Il est donc évident que le premier et le principal droit de tout homme est l'*instruction.* »

Dans un second chapitre intitulé *première période de l'instruction des sourds-muets en Italie*, M. Ferreri cite Pierre de Castro comme étant le seul

instituteur italien des sourds-muets avant l'apparition de de l'Epée en France. De 1784 à 1866, trente écoles environ s'ouvraient en Italie grâce aux subventions fournies par les différents États dont la péninsule se composait alors. Mais depuis la fondation de l'unité italienne, les ministres répondent à toutes les sollicitations par le mot de Cavour : « On ne peut ajouter de nouvelles dépenses aux charges déjà trop lourdes de l'Etat, des provinces et des communes. »

M. Bianchi commence la publication de l'ouvrage d'Amman qu'il traduit en italien. L'exemple donné par nos collègues MM. Bassouls et Boyer continue donc d'être suivi à l'étranger. Il ne peut être question de traduire en français la *Dissertation sur la parole*, puisque nous possédons la traduction qui en fut faite, en 1778, par Beauvais de Préau, mais une nouvelle édition de cette traduction serait sans doute bien accueillie en ce moment même où l'on cherche à faire revivre les livres anciens concernant notre art. Nombre de nos collègues seraient heureux de joindre dans leur bibliothèque, au savant ouvrage de Bonet, la substantielle *dissertation* d'Amman.

A propos de l'*Enseignement de la lecture sur les lèvres* de Minimis regrette que la langue italienne ne possède pas, comme la nôtre, un grand nombre de mots monosyllabiques. Il les croit d'un grand avantage. « La mère infortunée pourrait constituer avec ces mots un excellent moyen de communication dans la sphère où se meut son enfant. Mais un plus grand avantage serait de *créer* ainsi *l'œil microscopique* de Balestra en attirant l'attention sur les petits mouvements des lèvres et de toutes les parties de la bouche qui concourent à la formation des syllabes. »

« Si cette habitude contractée dans la famille ou dans l'école communale, était convenablement entretenue dans l'Institution — qui, principalement pour les sourds-muets, doit être, autant que possible, l'image de la famille, — on obtiendrait rapidement cette *attention habituelle aux lèvres*, qui est, je le répète, la condition première, indispensable qu'exige la méthode orale. »

Mais puisque la langue italienne ne possède pas en assez grand nombre ces mots monosyllabiques, faudra-t-il se résoudre à commencer par des bisyllabiques? Non, car : « Quand la nature est impuissante, l'art doit venir à son aide. »

Quel habile instituteur se cache sous le pseudonyme de de Minimis ! Faut-il dire encore que ses articles sur *La pratique* ou *comment je fais la classe* ne peuvent être résumés? Ils y perdraient trop, nous y renonçons ; mais nous espérons pouvoir offrir bientôt aux lecteurs de la *Revue internationale* la traduction complète de ces articles qui rappelleront à tous les remarquables *Petites notes d'un petit instituteur*.

Suit une excellente leçon de *Paterfamilias* sur les expressions *droit* et *devoir*, puis M. G. Périni présente un premier exercice sur l'enseignement du vocabulaire.

Pautré.

Organ der Taubstummen-Anstalten, n° 6 (juin 1891)

Dans ce numéro, nous remarquons les deux articles suivants :
1° *Un mot pour nos arriérés*, par HEIDSIEK, de Breslau;
2° *Les voyelles*, par ERHARDT, de Homberg.

Un mot pour nos arriérés

Depuis quelque temps, les instituteurs de sourds-muets allemands réclament des établissements spéciaux pour leurs élèves arriérés. Dans les grandes institutions, celle de Breslau entre autres la séparation des élèves normaux et des élèves peu intelligents existe déjà. Bientôt, grâce aux établissements spéciaux d'arriérés, la sélection pourra se faire aussi dans les petites institutions. La question principale qui se pose maintenant est, d'après Heidsiek, celle-ci : Par quels procédés instruira-t-on les sourds-muets arriérés? Heidsiek y répond en proposant les signes. Il dit que la parole, absorbant trop le temps et les forces du sourd-muet, du sourd-muet peu intelligent surtout, ne peut être employée avec l'enfant arriéré. D'ailleurs, Heidsiek ne veut pas de la méthode orale pure, même pour les enfants bien doués sous le rapport intellectuel. Il prétend que la sensation du mot parlé n'est pas assez puissante chez le sourd-muet, pour rappeler l'idée ou être rappelée par l'idée. Il dit que pour chaque mot appris par la parole le sourd-muet est dans la nécessité de se créer un signe particulier, *die Wortgebärde*, le signe du mot, de même que certaines personnes sont obligées de lire tout haut pour comprendre ce qu'elles lisent.

La parole ne satisfaisant pas l'esprit du sourd-muet, Hiedsiek a recours au signe. Il ne supprime pas tout à fait la parole, il lui adjoint le signe pour l'aider, la compléter. Contrairement à l'opinion de la plupart des instituteurs qui voient dans le signe un ennemi de la parole, Heidsiek le considére comme un auxiliaire de la parole. Il dit avoir rencontré nombre de sourds-muets instruits par la méthode orale mixte, maniant la parole avec autant de facilité que les meilleurs élèves instruits par la méthode orale pure.

Au lieu de commencer par enseigner l'articulation, la lecture sur les lèvres, la lecture et l'écriture, il développe d'abord les idées chez ses élèves par un « enseignement intuitif pantomimique ». Pendant ce premier enseignement il dirige l'extension des signes naturels et individuels des élèves, signes que, dans la suite, il corrige incessamment pour les rendre plus gracieux.

Il s'approprie les « signes des mots » inventés par les élèves et s'en sert pour éclairer la lecture sur les lèvres et pour rappeler les mots écrits.

En résumé, il emploie les signes, la parole, la lecture sur les lèvres et l'écriture ; il rejette la dactylologie.

Heidsiek a déjà publié deux brochures sur cette question des signes et de la parole : *Le sourd-muet et sa langue* et le *Cri de détresse des sourds-*

muets (1). Nous ne doutons pas qu'un maître tel que lui n'obtienne de bons résultats avec une méthode même défectueuse; mais nous ne croyons pas cependant qu'il puisse gagner beaucoup de partisans à la cause des signes irrévocablement condamnée par la généralité des professeurs de sourds-muets.

Les Voyelles

Dans son article sur les voyelles, Erhardt commence par critiquer les exercices préparatoires à l'enseignement de l'articulation. « Autant, dit-il, on a loué les exercices préparatoires, autant je dois parler contre eux. » Il condamne particulièrement les exercices de respiration, et trouve qu'il est nuisible pour la parole du sourd d'exercer celui-ci à émettre beaucoup de souffle, attendu qu'une bonne vocalisation demande le moins de souffle possible. Le souffle, dit-il, est l'ennemi juré de la parole. »

Pour obtenir un bon ton de voix, Erhardt dit qu'on doit choisir un son comme base d'opération. Trois conditions doivent être remplies : 1° le son modèle doit être facile à articuler ; 2° il ne doit pas disposer à des défauts la voyelle à développer (le son *m*, par exemple, prédispose à la voix nasale) ; 3° dans le passage du son-type au son à développer, le mouvement de la colonne d'air ne doit pas changer.

Le son qu'Erhardt prend comme base d'opération est le *w* (v français); ce son, dit-il, représente tous les exercices préparatoires d'articulation au point de vue du souffle et du son laryngien.

Après le son *w*, Erhardt donne les sons *a*, *b*, *d*, *g* (dur) qu'il, combine entre eux de manière à former des syllabes et des mots. Il passe ensuite à *f*, *s*, *sch* (*ch* français), qu'il enseigne d'abord dans les syllabes inverses. Puis viennent *a* (*é*). *i* *o*, *u* (ou), etc.

Au sujet de l'émission des voyelles, Erhardt fait un certain nombre de remarques dont voici quelques-unes :

1° Pour qu'un son soit pleinement émis, il est bon, au début, de le faire prolonger; peu à peu, on en fait diminuer la durée ;

2° Pendant l'émission d'une voyelle, la langue doit être au repos : bonne vocalisation et mouvement de la langue sont incompatibles ;

3° Il faut éviter l'exagération des positions. Quand deux sons, exigeant l'un une ouverture buccale assez grande, l'autre le rapprochement complet des mâchoires, se suivent, comme par exemple, *a* et *s*, dans le mot *was*, le plus grand écartement des mâchoires ne doit jamais dépasser 2 centimètres et demi ;

4° Pour *a* *e* (é) *i*, l'élargissement et l'élévation du dos de la langue vont en s'accentuant quand on passe de *a* à *e* et de *e* à *i*.

5° Dans l'émission de *i*, l'énergie déployée par les cordes vocales est à son maximum, tandis que le mouvement de la colonne d'air est à son minimum ;

(1) Voir *Revue internationale*, n° 5

6° Pour *o* et *u* (ou) les lèvres sont projetées en avant, la prolongation du tube additionnel se fait au profit de la résonnance nécessaire à la production de l'un et de l'autre son ;

7° Dans l'articulation des sons *o* et *ù* (ou), les dents ne doivent pas être visibles ; dans l'articulation des sons *a*, *e* (é), *i*, au contraire, elles doivent être de plus en plus découvertes, afin que ces derniers sons sortent plus libres et plus clairs.

Erhardt termine en disant que la question posée par Vatter : « Comment on apprend à bien parler au sourd-muet » est et sera de tout temps à l'ordre du jour, et qu'à la discussion de cette question chacun doit apporter le fruit de son expérience.

Revue des Livres. — Nous relevons dans la *Revue des Livres* l'analyse d'un nouveau travail de Vatter *Die Taubstummenpflege* (l'éducation des sourds-muets), von Johannes VATTER, Oberlehrer und Vorsteher der Taubstummen-Erziehirngs-Anstalt zu Frankfürta. M. Gotha Friedrich Perthes. 51 pages, prix 80 pfg [1 franc]. Le nom seul de l'auteur suffit pour donner une idée de la valeur de ce livre. On peut d'ailleurs en juger par les titres des chapitres.

I. — La surdi-mutité et ses causes.
II. — Historique de l'éducation des sourds-muets.
III. — L'éducation des enfants sourds-muets à la maison paternelle.
IV. — Les enfants sourds-muets à l'Institution.
V. — Les sourds-muets sortis de l'Institution.
VI. — Liste des institutions de sourds-muets de l'Allemagne et de la Suisse.

Dans cette même *Revue des Livres*, RENZ-STUTTGART annonce la publication de la traduction en français par E. BASSOULE et A. BOYER du livre de J.-P. Bonet : *Reduccion de las letras y Arte para enseñar à hablar los mudos*, Madrid, 1620. « Cette traduction, dit Renz, aussi bien pour l'élé- « gance de la forme que pour l'exactitude du fond, doit être signalée « comme très bonne. Il revient aux traducteurs pour leur consciencieux « travail la plus grande reconnaissance et les plus grands remerciements « de la part de leurs collègues. Dubranle, de l'Institution nationale de « Paris, en a écrit la préface dans laquelle il fait ressortir la très haute « importance de l'œuvre et sa rareté. Un original a été payé, il y a quelque « temps ? 500 francs par un Américain, et dernièrement un exemplaire m'a « été offert pour 900 francs. »

DANJOU.

BIBLIOGRAPHIE

Primo Istituto italiano dei frenastenici. — Les « frenastenici », ce sont les idiots, les imbéciles, les aphasiques, les arriérés, les pauvres d'esprit.

C'est à l'éducation et au traitement des jeunes « frenastenici » que s'est consacré M. GONNELLI-CIONI : il a ouvert à leur intention à *Calolzio* (prov. de *Bergame*) le premier établissement italien de ce genre, établissement qui fait l'objet de sa brochure : *Premier Institut italien des « frenastenici. »*

M. GONNELLI-CIONNI résume lui-même la matière de son opuscule : *Promoteurs de l'éducation des « frenastenici » à l'étranger. — Éducateurs et institutions. — Première idée en Italie. — Méthode. — Premier Institut italien. — Historique de cet établissement et résultats obtenus.* » En tout une quarantaine de pages.

Dès les premières lignes, des noms français : « Les premiers qui exposèrent leurs idées sur la possibilité d'améliorer par l'éducation le misérable état des idiots et des imbéciles furent ITARD, PINEL, ESQUIROL et BELHOMME. ...*Bicêtre* la première école (1828).... »

C'est donc de France encore qu'est partie l'idée géniale, la pensée généreuse. Quelques puissances, nos voisines, l'ont largement mise à profit, car l'Allemagne possède aujourd'hui trente-six institutions qui reçoivent 3,000 élèves ; l'Angleterre suit avec dix-huit établissements et 2,000 élèves ; et la France? Elle ne compte que dix écoles et n'instruit que 500 de ces malheureux !

Jusqu'en ces derniers temps l'Italie ne possédait aucun institut pour l'éducation des idiots et des arriérés. C'est seulement en janvier 1889 que M. Gonnelli-Cioni inaugurait son école « avec un seul élève »; disons bien vite qu'elle en compte quinze aujourd'hui et que les résultats obtenus sont très appréciables si nous en jugeons par les travaux scolaires que M. Gonnelli a eu la bonne idée de joindre à sa brochure.

Sans doute, les progrès des faibles d'intelligence ne sont pas comparables à ceux des sains d'esprits, mais si l'on tient compte de l'indigence intellectuelle des sujets, ils n'en forcent pas moins l'admiration et assurent toutes nos sympathies aux instituteurs qui se vouent, comme M. Gonnelli-Cioni, à l'éducation des infortunés « frenastenici ».

PAUTRÉ.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdam

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (Miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten*.

Weisweiler, directeur de l'Institut de logne.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

De MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

SEPTIÈME ANNÉE

N° 10. — JANVIER 1892

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VII. — N° 10. Janvier 1892.

DE L'OUIE CHEZ LE SOURD-MUET

L'Audigène Verrier

Nous nous permettons, après tant d'autres, de parler ici de l'Audigène Verrier dont la renommée, croyons-nous, est en train de faire le tour du monde. Nous ne trouvons rien à ajouter aux éloges enthousiastes d'un grand nombre de journaux et de revues. Nous désirons simplement traiter une question qui vient d'être soulevée par l'emploi de cet appareil, nous voulons parler de l'éducation de l'ouïe chez nos élèves. Ce cornet acoustique inventé pour un sourd-muet et expérimenté sur des sourds-muets n'a laissé aucune oreille insensible, a réveillé l'ouïe la plus rebelle et est arrivé à lui faire entendre la parole. Un pareil résultat ne pouvait nous laisser indifférent, nous ne demandions d'ailleurs qu'à nous laisser convaincre ; on verra tout à l'heure pourquoi. Aussi avons-nous rendu bien volontiers une visite à l'établissement de Bourg-la-Reine où nous avons rencontré le plus aimable accueil, et voici les expériences auxquelles nous avons assisté :

Trois fillettes de six à sept ans, à l'école depuis quelques mois seulement, nous ont d'abord été présentées. La première nous a été donnée comme très dure d'oreille et complètement sourde au dire de ses parents. Quand on lui parlait dans le cornet, elle distinguait *pa*. Lui disait-on *o*, elle répétait *pa*. Sur ma demande, on prononça *i*, elle fut incapable de reconnaître cette voyelle, bien qu'elle eût été déjà enseignée. Cette enfant, on le voit, est *exceptionnellement sourde*. Malgré cela, nous sommes convaincu qu'elle percevait le son.

Les deux autres ont entendu et reproduit assez facilement la plupart des voyelles *avec ou sans cornet.*

Après ces petites débutantes, on nous a présenté deux groupes d'âge différent. Les plus jeunes ont répété des mots prononcés *sans cornet*, même à une certaine distance. Les plus avancées ont reproduit des phrases et même suivi une conversation.

De l'ensemble de ces expériences, on peut déduire les conclusions suivantes :

1° Grâce à l'audigène Verrier, *tous les sourds-muets* peuvent entendre la parole;

2° *Un grand nombre* peuvent percevoir des mots et même des phrases.

La première affirmation surtout pourrait sembler un peu hasardée, si l'on n'y ajoutait quelques explications. Un enfant peut entendre sans être capable de répéter ce qu'on lui dit. C'était le cas de la première élève examinée : elle percevait un son, mais ne savait pas lequel. Ce minimum d'audition, nos sourds-muets le possèdent tous, à notre avis, et nous avancerons, à notre tour, les deux propositions suivantes :

1° Tous les sourds-muets entendent *sans le secours d'aucun cornet;*

2° *Tous* peuvent percevoir *un certain nombre* de mots et même de phrases, et cette seconde affirmation est la conséquence de la première.

Tous les sourds-muets entendent. — Parmi les enfants qui nous ont été confiés dès leur arrivée à l'école et avec lesquels nous avons vécu quelque temps, nous n'en avons pas rencontré un seul qui n'ait fini par entendre la parole, et pourtant nous ne nous sommes pas servi de cornet. Il y a trois ans, à l'Institution de Chambéry, sur une rentrée de dix élèves, pas un qui ne fît une différence entre certaines voyelles, par exemple *a* et *i*. L'année dernière, sur une rentrée de trente élèves, dix choisis et tirés au sort nous ont été confiés : tous entendaient. On devine sans peine que ces enfants sont loin d'avoir le même degré d'audition : du

premier au dernier, il y a un abîme. Nous distinguerons trois types différents, représentés par les élèves R., N et F.

L'élève R. entendait et répétait, *sans les avoir apprises*, la plupart des voyelles. C'est un *demi-sourd*. Tous les professeurs de sourds-muets ont eu dans leur classe des sourds de cette espèce. C'est pour eux qu'on a établi dans certaines écoles des classes spéciales dites *classes aurales*, où l'enseignement est donné en partie par l'oreille.

L'élève N. entendait sans difficulté la parole, mais était incapable de répéter les voyelles prononcées à son oreille. Il les distingue *maintenant qu'on les lui a enseignées*.

Enfin l'élève F., que nous comparerons à la fillette de Bourg-la-Reine déjà citée, est le type du sourd-muet de naissance paraissant à première vue entièrement sourd. Au bout d'un an d'instruction, il ne peut reconnaître les voyelles déjà enseignées, si ce n'est quelquefois *a* et *i*, mais il entend certainement. Il suffit de voir l'attention qu'il prête pour en être convaincu. Comme tous ses camarades, il entend plutôt d'une oreille, tandis que l'autre est presque insensible. Je ne veux pas insister davantage, car on pourrait admettre pour la forme que ce minimum d'audition existe chez tous et déclarer d'ailleurs la chose parfaitement insignifiante. Ce qui est plus délicat et plus intéressant à étudier, c'est dans quelle mesure ce reste d'ouïe peut être utilisé; s'il est impossible d'en tirer parti, on sera toujours tenté de croire qu'il n'existe pas. Il importe donc d'examiner sérieusement cette seconde question.

Tous les sourds-muets peuvent entendre un certain nombre de mots et même de phrases. — D'abord est-il plus difficile d'entendre des mots que des sons isolés? Oui et non. Oui, si l'on veut dire par là entendre et répéter un mot *sans le connaître déjà*. Non, s'il s'agit d'un mot *déjà connu*.

Dans le premier cas, il faut absolument saisir tous les éléments, c'est-à-dire toutes les voyelles et toutes les consonnes qui composent le mot. Les demi-sourds peuvent y arriver, mais non pas sans de nombreuses hésitations. A Bourg-la-Reine, nous avons vu enseigner un mot nouveau à

une jeune fille qui était certainement une demi-sourde. On décomposait ainsi le mot (écharpe) : *é..... ch..... éch..... a..... écha..... r..... échar..... p..... écharp*. Malgré cette précaution, on était souvent obligé de répéter deux ou trois fois la même consonne.

Avec notre sourd de la deuxième catégorie, on peut obtenir un résultat analogue, mais bien plus difficilement encore et seulement avec des mots très simples. Nous avons fait l'expérience avec l'élève N. Dès qu'il devient nécessaire de répéter plus de deux ou trois fois, on peut dire que le son n'est plus entendu, mais deviné par l'enfant. C'est, croyons-nous, ce qui est arrivé pour une jeune fille de Bourg-la-Reine, qui n'a pas réellement distingué, à notre avis, la double consonne *pl* et la double voyelle *ui* du mot *parapluie*. Nous avons fait cette remarque que la lecture sur les lèvres, malgré ses incertitudes, était plus sûre et plus facile; et cette opinion nous semble partagée par les religieuses de Bourg-la-Reine, qui nous ont déclaré faire marcher de front la lecture sur les lèvres et l'audition, et commencer leur enseignement par la première.

On comprend que les conditions sont bien changées dès l'instant que le mot ou la phrase ont été déjà enseignés par les moyens employés d'ordinaire. Ils sont déjà connus de l'élève. Pour les retrouver avec l'oreille, il suffit que l'enfant possède quelques points de repère, c'est-à-dire distingue un certain nombre de voyelles ou de consonnes. Par exemple : il entend *parapi*, il devine immédiatement *parapluie*.

Chez les personnes devenues sourdes à un certain âge, à chaque instant l'intelligence, le sens de la phrase supplée à l'audition. C'est également un jeu pour le sourd-muet, et nos élèves R et N sont arrivés à entendre très aisément toutes les phrases qu'ils connaissent suffisamment ; ils causent et communiquent souvent entre eux par l'oreille.

Passons maintenant à notre sourd de la troisième catégorie. Il est inutile de songer à lui enseigner quelque chose par l'oreille ; c'est à peine s'il distingue certaines voyelles. Mais peut-il arriver à entendre des mots déjà connus ? Oui, à con-

dition qu'ils lui soient extrêmement familiers. L'expérience a été faite; le sourd-muet F. arrive à reconnaître les noms de ses camarades et quelques phrases courantes : *il fait chaud, j'aime le chocolat*. Pour éclairer en partie ce mystère, nous devons réparer une légère omission. Si notre élève n'arrive pour ainsi dire pas à distinguer les voyelles, en revanche et contrairement à une opinion généralement admise, il perçoit quelques consonnes (*r*, *l*, *m*). Malgré cela, il est étonnant qu'avec un si petit nombre de points de repère, il puisse reconstituer un mot et même une phrase. Le fait nous semble à nous-même si extraordinaire, que nous ne pouvons manquer de rencontrer des incrédules. Pour les convaincre, nous sommes obligé de déclarer que cette observation n'est pas entièrement nouvelle et que nous l'avons simplement retrouvée. Elle a déjà été signalée par l'un des plus grands instituteurs de sourds-muets, par Pereire. Mlle Marois, son élève, ne distinguait pas un *a* d'un *o*, et malgré cela elle entendait une trentaine de mots et de phrases familières.

Nous devons ajouter que Pereire admettait une surdité plus complète encore, la surdité absolue ou totale. Etait-ce une simple supposition de sa part? A-t-il réellement instruit des sourds de cette espèce ? Quoi qu'il en soit, nous ne partageons pas son opinion; car nous n'avons jamais trouvé de sourds complets.

Toujours, au bout d'un certain temps, nous nous sommes aperçus que cette surdité apparente cachait un reste d'audition plus ou moins insignifiant, mais réel. Notre avis est qu'on ne peut se prononcer en connaissance de cause sur l'état d'un élève qu'après une série d'expériences préalables et à la condition d'avoir vécu plus ou moins longtemps dans la société de l'enfant. On est exposé à de continuelles méprises. Un exemple entre plusieurs : chez un de nos élèves la parole ne semblait produire qu'une impression désagréable, il paraissait ne distinguer aucun son. En modérant graduellement notre voix, nous sommes parvenus à lui faire entendre pendant quelques instants toute la série des voyelles. Jamais je n'ai rencontré d'oreille plus délicate ni

plus capricieuse. S'il est aussi difficile de constater le degré de surdité, comment peut-on affirmer que certains n'entendent pas du tout? Est-il admissible qu'une oreille, quelque défectueuse qu'elle soit, ne perçoive absolument rien? N'est-il pas plus naturel de supposer que nous nous laissons tromper par les apparences et que ces prétendus sourds complets sont des sourds incomplets, trop peu intelligents pour utiliser leur audition.

L'intelligence est nécessaire, en effet, à ce qu'on est convenu d'appeler le développement de l'ouïe. C'est grâce à elle qu'un demi-sourd entendant les voyelles, mais ne percevant pas toutes les consonnes, arrive à suivre très aisément une conversation dont toutes les phrases lui sont connues. On ne peut pas dire qu'il entend réellement, il devine souvent et est toujours exposé à certaines confusions. Notre sourd de la seconde catégorie se trouve dans des conditions analogues. Il est arrivé par une sorte de raisonnement à distinguer les voyelles les unes des autres. Il ne les entend pas comme nous. Il ne saisit pas toutes les nuances qui les séparent. Mais il en perçoit un nombre suffisant pour établir entre elles des différences qui lui permettent de ne pas les confondre. Peut-on dire qu'il entend plus qu'auparavant? Non, mais il entend mieux. C'est la faculté d'interprétation qui s'est développée chez lui, et non pas l'audition. Nous ne sommes pas de l'avis du Dr Itard qui croyait au développement du sens de l'ouïe par la pratique et l'exercice. Un organe qui reste inactif finit par s'atrophier. Soit. Mais est-il vrai que l'oreille reste inactive chez le sourd-muet? Les mille bruits qui viennent la frapper ne la laissent pas insensible. Ils font vibrer les touches de l'instrument qui sont encore capables de rendre un son. Seulement le sourd-muet n'a pas conscience de ce qui passe en lui, parce que son attention n'est pas attirée de ce côté, — absolument comme nous n'entendons pas ce qu'on nous dit quand notre esprit est occupé ailleurs. Nos élèves entendent, mais ils ne savent pas ce qu'ils entendent, quelquefois ils ignorent même qu'ils entendent. C'est à nous qu'il appartient de rendre cette audition consciente chez eux et de leur permettre

de l'utiliser. Or la chose est possible, même chez les plus sourds, à condition qu'ils soient intelligents. C'est ce que nous avons constaté chez l'élève F., un enfant à l'esprit très ouvert. C'est le cas de M[lle] Marois, dont les écrits attestent un développement intellectuel tout à fait remarquable. Au contraire, supposons un instant que cette élève de Pereire n'eût pas été aussi bien douée. Elle aurait été incapable d'utiliser son audition : elle n'eût pas compris les mots prononcés à son oreille. D'autre part, elle ne distinguait pas un *a* d'un *o*. Elle aurait eu toute chance d'être considérée comme atteinte de surdité totale. Est-ce là le cas de tous les prétendus sourds complets ? C'est une question que nous posons sans y répondre. Mais nous penchons pour l'affirmative.

Arrivés à la fin de cette étude, nous nous apercevons que nous avons un peu négligé l'Audigène Verrier pour parler de la *voix nue*. Nous confessons, en effet, avoir peu de sympathie pour tous les cornets acoustiques en général. Nous avons renoncé à leur emploi et nous n'avons pas sujet de nous en repentir. Le moindre de leur défaut est de dénaturer le son. Le nouvel appareil paraît avoir évité cet inconvénient ; il est, semble-t-il, supérieur à tous les autres. Nous le souhaitons de grand cœur. Mais nous ne pouvons nous prononcer d'une manière catégorique avant de l'avoir expérimenté.

Quelle que soit sa valeur, nous lui savons gré dès aujourd'hui d'avoir fortifié nos convictions, dissipé nos derniers doutes et de nous permettre de déclarer ici que même, sans se servir de cornet, on peut faire entendre tous les sourds.

Nous conclurons en modifiant légèrement les paroles de Pereire :

Tous (1) *les sourds-muets suffisamment intelligents, au moyen d'une instruction convenable, peuvent parvenir à distinguer, même sans le secours de la vue, un nombre plus ou moins considérable de mots et il y en a parmi eux qui pourront être mis en état d'étendre cette connaissance à tous les mots en général.*

DUFO DE GERMANE.

(1) Pereire dit : « *Presque* tous les sourds-muets » il ne parle pas de l'intelligence.

LE BANQUET

DE

L'ASSOCIATION AMICALE DES SOURDS-MUETS DE FRANCE

Le dimanche 29 novembre dernier, les splendides salons du célèbre restaurant, le Grand-Véfour, au Palais-Royal, avaient une animation inaccoutumée, produite par le nombre et le genre des personnes qui arrivaient à chaque instant. C'étaient les membres de l'Association amicale des sourds-muets et leurs amis qui venaient fêter l'anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Épée. Le matin, une messe avait été dite à l'église Saint-Roch, suivie d'un sermon de M. l'abbé Goislot, l'infatigable aumônier des sourds-muets.

Les arrivants amenaient avec eux qui leur femme, leurs filles, qui leur mère ou une parente quelconque, connue des membres de la Société. Il régnait un va-et-vient extraordinaire, c'étaient des présentations, des rencontres inattendues de personnes ne s'étant pas vues depuis nombre d'années.

Les dames invitées pour la première fois à cette fête de famille formaient comme de juste la partie la plus intéressante de la réunion.

Enfin, vers sept heures, on passa dans la salle du banquet, et chacun prit place. Inutile de décrire le bel ordre qui régnait.

Le président du banquet, M. Tilden, et ses commissaires avaient placé, avec un tact rare, les convives de façon à ce que les entendants parlants ne fussent pas trop éloignés les uns des autres et qu'ils eussent l'agrément de s'entretenir de vive voix, tandis que les sourds-muets s'entretenaient dans leur langage naturel.

Après que chacun eut pris place, le président, M. Tilden, communiqua à l'assemblée une lettre de M. Warring Wilkin-

son, directeur de l'Institution des sourds-muets de la Californie, qui exprimait ses regrets de ne pouvoir prendre part à la fête dont la présidence d'honneur lui avait été dévolue. La missive était conçue en ces termes :

« *A l'Association amicale des sourds-muets de France,*

MESSIEURS,

« J'ai reçu, par la courtoisie de M. Douglas Tilden, la nouvelle que vous m'aviez conféré une haute marque de distinction en me nommant président d'honneur du banquet qui aura lieu à l'occasion du 179e anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Épée.

« Je ne puis vous exprimer par des mots combien je suis touché de cet hommage, que vous, les représentants de la civilisation la plus haute du monde, m'avez fait, à moi, un simple maître dont le seul mérite est qu'il a essayé de continuer, au sein de la Californie, le grand œuvre qu'a inauguré l'abbé de l'Épée.

« Je regrette vivement que les circonstances soient telles, que je me trouve dans l'impossibilité d'assister au banquet. Mes chers Messieurs, croyez-moi, si je ne peux être avec vous en personne, je suis avec vous dans la sympathie.

« Je vous écris, en ce moment, de Vienne, la même ville où Napoléon dictait les termes de la paix à toute l'Europe ; là-bas sont les Alpes que les ingénieurs français ont percées ; plus loin, s'étendent les champs d'Austerlitz et de Wagram où les Français ont déployé mille exemples de leur valeur.

« De Vienne, à travers les Alpes et les champs d'Austerlitz et de Wagram, je vous envoie mes salutations et mes félicitations, non pour le triomphe de l'habileté de vos ingénieurs, non plus pour les victoires de vos guerriers, mais pour l'héroïsme de cette vie qu'a consacrée l'abbé de l'Epée à la cause de l'humanité !

« Enfants du silence ! permettez-moi de me joindre à vous, la tête inclinée, pour rendre hommage à la mémoire immortelle de l'abbé de l'Epée !

« Veuillez, chers Messieurs, agréer mes sentiments les plus dévoués.

WARRING WILKINSON. »

L'émotion fut profonde à la lecture de cette missive empreinte de si beaux sentiments vis-à-vis de la France; de vifs applaudissements partirent tout d'un coup et des remerciements furent votés à M. Warring Wilkinson.

Le repas fut ce qu'il devait être : des conversations gaies et animées allaient leur train ; le plaisir de se trouver à cette belle réunion se lisait sur tous les visages, même sur ceux de quelques vieillards qui venaient régulièrement à cette fête depuis cinquante ans.

Enfin, le dessert arrive, c'est le moment des discours. Nous donnons ici le discours du président, M. D. Tilden, jeune sourd-muet américain, venu en France pour se perfectionner dans la sculpture. Arrivé à Paris depuis quatre ans environ et ne connaissant que l'anglais, il voulut apprendre la langue française, et y mit tant de persistance qu'il réussit. Son discours, qu'il écrivit d'abord en anglais, fut traduit par lui-même en français. Les idées, les raisonnements qu'il développe et qu'il élève quelquefois à une haute abstraction nous font voir jusqu'où peut aller l'enseignement qui est donné dans quelques écoles de sourds-muets, aux États-Unis d'Amérique. On y forme, comme en France, des sujets remarquables qui font honneur à leurs maîtres et à leur patrie.

Mais revenons au discours de M. Tilden, tel qu'il l'a mimé et tel que notre cher ami, M. Théophile Denis, l'a lu à la partie *entendante* de l'assemblée:

Discours de M. Tilden

« MESDAMES, MESSIEURS,

Pendant les trois années de mon séjour à Paris, j'ai eu l'heureuse chance de me trouver parmi des amis. Ce qui me rend plus heureux, c'est que vous m'avez aussi conféré l'honneur de présider ce banquet. Il est inutile de vous taire

les profondes émotions que je ressens, et, au nom de mes frères américains, je vous remercie.

Ce matin, nous assistions à la messe célébrée en mémoire de l'abbé de l'Épée. Rien ne peut égaler la solennité de cette cérémonie. Ce devoir sacré accompli, nous nous réunissons de nouveau dans ces lieux de fête. Les ombres de la vieille église ont cédé la place à la splendeur d'une salle de banquet, nous avons des fleurs, des lumières éblouissantes, et, pour la première fois, des dames veulent bien prendre part à cette fête dont elles sont le plus bel ornement !

En contemplant cette belle réunion, je suis rempli d'une pensée qu'il serait nécessaire de vous développer. Est-il possible de croire que des soucis, des inquiétudes, des regrets puissent à ce moment obséder le cœur d'un de nous ? Je pose cette question, parce que, sans doute, dans le passé, nous avons été quelque peu peinés de l'introduction d'un certain système dans les écoles de sourds-muets et, chaque année, ce banquet donne l'occasion de témoigner notre mécontentement à ce sujet. Franchement, je le demande, cette façon de procéder est-elle sage et d'accord avec l'esprit qui doit régner parmi nous en ce moment ? Il est vrai que l'abbé de l'Épée avait propagé un système de langage par gestes ; mais il est également vrai qu'il n'était pas l'incarnation d'une méthode. La sienne était celle de l'humanité qui surpasse tous les systèmes d'enseignements et tous les problèmes d'éducation. Nous connaissons le hasard qui l'avait mis en présence de deux sourdes-muettes. Lorsque nous pensons à cet instant mémorable où il s'arrêta comme touché par la main de Dieu et sentit en lui un monde de compassion pour ces déshérités, nous le voyons s'élever devant nous, non comme le créateur d'un système, ni comme un interprète de théories, mais comme un simple prêtre, dont la vie débordait de pitié et de bonté. Un tel homme est une grâce de la Providence pour l'humanité souffrante, et aucun pays, aucune époque ni aucun système ne peut dire : « Il m'appartient seul, je me l'approprie. »

Il me semble donc plus convenable de me borner à passer

en revue le siècle écoulé depuis que l'abbé de l'Épée se dévoua à l'instruction des sourds-muets.

A la place du petit nombre d'élèves que le prêtre avait recueillis dans la rue, nous comptons à présent des milliers de pupilles pour l'éducation desquels des sommes énormes sont dépensées annuellement.

A la place de la modeste école qu'il avait onverte, rue des Moulins, nous avons maintenant des institutions sans nombre, beaucoup ont de splendides monuments publics.

A la place de cette idée imparfaite des capacités des sourds-muets qui faisait que l'abbé de l'Épée écrivait à Sicard: « N'espérez pas, cher ami, que des sourds-muets soient jamais capables d'exprimer leurs idées par écrit, » nous avons à présent des méthodes perfectionnées qui ne s'arrêtent pas à l'éducation du lycée.

Au lieu du petit groupe composé de Massieu, Clerc, Allibert, Gazan, n'avons-nous pas aujourd'hui des centaines de sourds-muets dont les œuvres dans l'art, dans la littérature et les sciences ont obtenu l'admiration du monde entier.

Loin de nous, alors, les discussions qui creusent le front de nos professeurs ! Le système oral a envahi la France; l'Amérique en est déjà arrivée à être rigoureusement assaillie par lui. Mais qu'est-ce que cela? — Les opinions humaines ne peuvent jamais être au repos. Aussi longtemps que l'homme aimera, travaillera et combattra, il ne pourra s'arrêter dans ses recherches, dans ses observations, dans ses désirs; et comme il en a été dans le passé, il y aura toujours des changements dans la pensée de l'homme par laquelle une méthode peut obtenir la prééminence sur une autre pour être à son tour mise de côté. Mais, Mesdames et Messieurs, l'œuvre de l'abbé de l'Épée serait-elle donc arrivée à rien? Eh bien ! on pourrait dire, avec raison, que le soleil a failli à sa mission, parce que les vicissitudes des saisons ont passé sur la plante dont il avait fait germer la semence et fortifié la croissance... La nature avait tendu la trame de nos existences, dont les fils étaient le malheur, l'ostracisme social, les moqueries des ignorants ; prenant place au métier, l'abbé

de l'Épée jetait ici et là sa navette ; il la remplit de joyeux rayons, les couleurs qu'il tissait étaient l'éducation qui nous procurait les jouissances intellectuelles et la religion qui nous aidait à vaincre la malice et l'erreur. Qui, alors, a plus qualité pour juger l'œuvre de l'abbé ? — Les savants qui recueillent des statistiques ? — Les professeurs qui se réunissent en congrès solennels pour résoudre les problèmes d'éducation au moyen d'un vote ? — Non, c'est à nous seuls de répondre : « Nous voyons. Nous comprenons. Pour la vie d'abnégation que nous a consacrée l'abbé de l'Épée, nous le payerons par un amour immortel ! » Oui, Mesdames et Messieurs, par un amour qui ne s'éteindra jamais, car quel que soit le sort de ses théories ou de ses systèmes, il y aura toujours pour nous une chose certaine : c'est que, grâce à l'initiative prise par lui, le siècle a accompli notre émancipation intellectuelle et que, résultats de ses humbles et généreux essais, nous sommes ici heureux, libres et indépendants !

Pour la cinquante-septième fois dans l'histoire de cette Association, le devoir m'incombe, à mon tour, comme président de ce banquet, de rendre hommage à la mémoire de l'abbé de l'Épée, et je termine en disant : Vive la France ! »

Cette allocution est souvent applaudie, et M. Tilden reçoit les félicitations des convives.

M. Théophile Denis, que les sourds-muets connaissent depuis plusieurs années, prend ensuite la parole et prononce un discours que M. Théobald traduit par signes, paragraphes par paragraphes. Les idées exposées par M. Denis soulèvent à chaque instant les applaudissements de l'assistance, et les raisons qu'il donne de l'utilité d'un musée provoquent parmi les sourds-muets une grande animation. Voici son discours :

Discours de M. Denis

« Mesdames, Messieurs et chers Amis,

C'est à ce titre d'ami, je le crois du moins, que je dois l'honneur de me trouver au milieu de vous. Ne me détrompez

pas. Aussi bien je n'abuserai pas de l'amitié, pour retenir trop longtemps votre bienveillante attention.

Je n'oublierai pas, d'ailleurs, le but dominant de cette réunion; je ne perdrai pas de vue que nous sommes ici pour fêter une date que votre reconnaissance filiale a justement inscrite parmi celles qui rayonnent, avec le plus d'éclat, dans l'histoire de l'humanité. Vous allez reconnaître que le sujet de mon allocution s'y rattache étroitement.

Beaucoup d'entre vous savent déjà que l'idée m'est venue d'organiser un musée des sourds-muets. En dehors de l'administration du ministère de l'Intérieur et de la Direction de l'Institution nationale, qui ont compris et approuvé sans hésitation cette idée; en dehors des amis que je compte parmi vos frères, à qui je l'avais communiquée et qui y ont applaudi, vous ne sauriez vous figurer l'énorme surprise qu'elle a provoquée dans le monde des entendants.

Un musée des sourds-muets! Quelle folle conception! Mais où donc, me demandait-on avec le scepticisme de l'ignorance, ou donc en prenez-vous les éléments? Alors, patiemment, je développais mon programme, et aussitôt la surprise redoublait, mais en sens inverse: on n'était plus étonné que de l'abondance de ces éléments, qu'on ne soupçonnait pas un instant auparavant.

Eh bien! savez-vous ce qui m'a le plus encouragé à réaliser mon projet? C'est le dépit que j'ai éprouvé de la constatation de cette ignorance encore trop répandue. Après avoir appris à vous connaître, j'aurais voulu que tout le monde vous connût; j'aurais voulu que tout le monde fût à même de vous rendre tout simplement justice, en cessant d'être étonné de voir en vous ce qu'on voit chez les autres.

Se peut-il, me disais-je, qu'après un siècle de témoignages éloquents on en soit encore à considérer le sourd-muet comme un être d'un autre monde, et, ce qui aggrave l'erreur, d'un monde inférieur? Vous avez largement prouvé que votre intelligence, affranchie par l'étude, vous permet de vous produire avec succès dans toutes les manifestations du progrès humain, qu'il s'agisse du domaine de l'art, du champ litté-

raire ou scientifique, des hautes spéculations de la morale et de la philosophie, ou si mplement du labeur manuel. Quelles autres preuves exigera-t-on de vous, pour vous reconnaître tous les privilèges de cette égalité intellectuelle, dont la conquête indiscutable remonte déjà à Michel de l'Épée.

Oui, Messieurs, on ne connaît encore que *des* sourds-muets, on ne connaît pas assez *les* sourds-muets. Je m'explique: on parle, par hasard, à la suite d'une rencontre fortuite d'un sourd-muet qui a signé une toile remarquable, d'un autre qui a exécuté une superbe statue, celui-ci graveur ou lithographe qui a fait une œuvre de valeur, de tel autre qui a un sérieux talent d'écrivain, d'autres enfin qui se distinguent dans les sciences, dans l'industrie, dans le commerce ou encore dans la pratique d'une profession manuelle. Mais, pour qui parle de l'un ou de l'autre, c'est une exception, une rareté, un prodige!

J'ai déjà eu l'occasion de le dire, cette croyance d'un phénomène est révoltante; cet étonnement persistant est injurieux et il ne se justifiait qu'aux jours lointains où vos aînés commençaient à sortir des mains réparatrices de l'abbé de l'Épée.

Je veux bien que tous les sourds-muets ne soient pas des aigles; et c'est une raison de plus pour les confondre dans le grand corps social, où tout n'est pas parfait. Est-ce que le monde des entendants ne fourmille pas de sujets à l'intelligence étroite, à l'esprit fermé, au jugement obtus, et à qui l'oreille est si peu utile, qu'on pourrait la leur retrancher sans crainte d'augmenter le degré de leur ineptie? La vérité, c'est qu'il y a, de part et d'autre, les bien portants et les malades. Chez vous, Messieurs, les bien portants sont au niveau de ceux qui, non moins sains d'esprit, possèdent l'audition; et chez nous, les malades ne valent pas mieux que les vôtres. Oui, voilà la vérité, et personne n'a le droit de l'obscurcir, en établissant des distinctions imaginaires.

M'inspirant de ces observations, j'ai pensé qu'en ouvrant à la foule un musée des sourds-muets, qui parlerait à ses yeux d'une façon permanente, on pourrait, dans une certaine

mesure, la guérir de son ignorance et faire disparaître des préjugés préjudiciables à votre dignité. Ce n'est pas à vous qu'il est nécessaire d'expliquer ce que sera ce musée. Au besoin, vous m'en dicteriez le programme. Je me borne donc à vous dire ceci : si vous partagez mes idées et mes espérances, je viens, en ami sincère et désintéressé, vous prier de m'aider dans cette œuvre de vulgarisation. Certes, beaucoup des vôtres, et de ceux que vous tenez en haute estime, m'ont déjà puissamment soutenu par les dons les plus généreux. Je remercie de tout cœur ces premiers et vaillants ouvriers de notre édifice. Leur exemple sera suivi, j'en ai le ferme espoir. Ce musée, sachez-le bien, qui est le vôtre, en définitive, vous est ouvert, quoiqu'il ne soit encore qu'en voie de formation. Venez le voir tout petit, et, pris du désir de le voir grandir, vous l'alimenterez en conséquence, venez et soyez mes collaborateurs. J'ai la certitude que les portes de notre Institution nationale vous seront ouvertes toutes grandes, et cette certitude me vient du concours si précieux, si dévoué, si encourageant, que je rencontre précisément dans la personne du directeur de la maison de l'abbé de l'Épée.

J'ai dit la « maison de l'abbé de l'Épée ». C'est encore, ce sera toujours elle... Autrefois, les princes de la terre, en entrant dans la modeste habitation de la rue des Moulins, se découvraient et s'inclinaient devant le maître que son amour des petits faisait plus grand qu'un roi; aujourd'hui, le même respect les saisit lorsque, pénétrant dans la maison de la rue St-Jacques, ils se trouvent en face de ce même maître, ressuscité par la main puissante d'un de ses plus dignes enfants, Félix Martin. Le culte de votre père intellectuel est entretenu dans cette maison avec un soin jaloux. Vous en serez convaincus dès votre entrée dans notre galerie, où l'on a rassemblé la plus nombreuse collection de portraits de votre illustre bienfaiteur. Et, comme on l'a dit avec raison, ce n'est pas de la curiosité frivole, c'est un hommage rendu, sous une des plus aimables formes de la piété, à son impérissable mémoire; c'est une preuve

tangible de l'universelle popularité dont il jouit. Sa noble figure domine dans notre œuvre, elle la protège de son incomparable autorité ; elle est là, jetant autour d'elle la lumière, comme elle la répand aujourd'hui sur vos fronts et dans vos âmes.

Messieurs, à cette heure même, vos frères du Midi sont réunis à Montpellier, où reste toujours vivace le souvenir de Frédéric Peyson, pour fêter, comme vous, la grande date, Noël de votre monde. Je suis leur président d'honneur, mon âge et l'état de ma santé ne m'ont pas permis d'aller au loin occuper une présidence effective.

Mais le cœur franchit facilement toutes les distances. Si le mien, emporté par un sentiment de gratitude, traverse en ce moment la France, vous voudrez bien lui pardonner cette minute d'absence.

J'ose même vous demander plus : permettez-moi, en tournant un instant ma pensée vers les amis de là-bas, les vôtres comme les miens, de les saluer, de cette table, avec l'éternel cri de ralliement des sourds-muets de l'univers :

Vive l'abbé de l'Épée ! »

M. Denis est vivement félicité par toute l'assistance.

M. Chambellan, notre ancien collègue, prend à son tour la parole et s'exprime en ces termes :

« MESDAMES, MESSIEURS,

M. Tilden, ce digne émule de nos artistes sourds-muets, est Français de cœur ; il sait ce que notre généreuse France a fait pour sa patrie ; il en est reconnaissant et l'aime. Ce grand et beau pays des États-Unis, qui n'a encore que cent huit ans d'existence, s'est développé avec une telle rapidité dans l'industrie, dans les sciences, dans les bienfaits de l'instruction, que, dès 1817, un élève de l'abbé Sicard, Laurent Clerc, et un peu plus tard, M. Léon Vaïss allèrent y propager l'art de rendre l'ouïe et la parole aux sourds-muets de naissance par la méthode infaillible de l'illustre abbé de l'Épée.

**

Mesdames, Messieurs, j'espère que vous vous associerez au toast que je vais porter :

Je bois à l'alliance perpétuelle de l'Amérique et de la France. »

A ces paroles qui ont reçu l'approbation des assistants. M. Paul Choppin a répondu en ces termes :

« MESDAMES, MESSIEURS,

Je m'associe de tout cœur au toast que notre ancien professeur vient de porter; je désire ajouter un autre vœu, et le voici : A la prospérité des sociétés de sourds-muets tant françaises qu'américaines et de toutes celles des autres pays civilisés. »

Ce toast a valu à M. Paul Choppin les bonnes poignées de main des Français, et des étrangers qui étaient fort bien représentés. En effet, il s'y trouvait des Canadiens, des citoyens des États-Unis, de la Californie, de la Suède, de l'Autriche, de l'Italie, de la Grèce, de la Turquie, de la Belgique, de l'Angleterre, etc. On n'avait jamais remarqué tant d'étrangers à pareille réunion.

Voyant ce grand nombre d'étrangers, notre collègue M. Duzureau a improvisé l'allocution suivante aux applaudissements de tous :

« MESSEURS ET CHERS FRÈRES,

Lors de notre brillant Congrès de 1889, je vous ai exprimé l'espoir que l'Association amicale des sourds-muets de France ne tarderait pas à se transformer en Association internationale des sourds-muets du monde entier.

M. le Dr Waring Wilkinson a bien voulu accepter la présidence d'honneur de cette fête de famille à laquelle nous prenons part aujourd'hui, et M. Douglas Tilden, la présidence effective.

N'est-ce pas là une preuve du premier pas de l'Association internationale des sourds-muets?

Buvons donc tous ensemble à la santé de M. le D[r] Waring Wilkinson !

A la santé de notre cher président, M. Douglas Tilden !

Puis aussi, à la santé de tous nos frères et amis, Français ou étrangers, unis avec nous ce soir par la pensée et par le cœur ! »

Notre ami M. René Desperriers a proposé ensuite le toast que voici et qui a été bien reçu par l'assistance : *Aux directeurs et aux professeurs de l'Univers !*

M. Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale, s'est levé et a répondu en ces termes :

« Comme ancien professeur, je vous remercie au nom de mes honorables collègues et au mien, vous, Monsieur Desperriers et vous tous, Mesdames et Messieurs, qui l'applaudissez. Je désire, à mon tour, vous exprimer nos sentiments. Tous, professeurs anciens et nouveaux, nous honorons le travail quel qu'il soit, celui de l'artiste et celui de l'ouvrier. Pour mon compte, dans ma jeunesse, j'ai été ouvrier comme beaucoup d'entre vous, et j'ai porté la blouse blanche dans les rues de Paris ; j'en suis fier. Puis, à force de travail, je suis devenu quelque peu artiste. Le soir, j'étudiais sans relâche, car je voulais entrer dans le professorat à ma majorité et, aujourd'hui, je suis professeur depuis plus de trente ans.

L'ancien ouvrier, le petit artiste, le professeur retraité, souhaite le bonheur, à vous tous, mes amis, artistes et ouvriers! »

Enfin, voici venir les salutations et les compliments adressés aux dames.

M. René Hirsch débute par ces vers d'Albert Mérat :

Honorer la beauté c'est la vertu première !

Ensuite, il exprime le plaisir que nous ressentons tous de voir tant de dames parmi nous pour la première fois. Il lève son verre, tous les convives font de même et saluent les dames.

M. Genis, le trésorier de la Société, veut, comme M. Hirsch, adresser un mot aimable aux nouvelles venues :

« Grâce à leur présence, dit-il, notre fête est plus brillante que jamais. Je propose à la société de porter un chaleureux toast à ces charmantes dames qui ont la gracieuseté de venir assister à ce banquet. Qu'elles reçoivent nos sincères remerciements ! »

La proposition est acceptée, et de nouveaux saluts sont adressés à la plus jolie partie de l'assistance.

M. Chomat, ancien surveillant général de l'Institution nationale, fait une petite allocution à l'adresse des jeunes sourds-muets qui forment la nouvelle génération dans laquelle, dit-il, nous mettons notre espoir de voir se produire parmi les sourds-muets, des améliorations qui les mettent à même de se faire une position heureuse dans la société, et il termine par ces mots : « A votre avenir, mes amis, à vos succès futurs ! »

L'allocution de M. Chomat a été saluée par de nombreuses marques d'approbation.

M. Gaillard lui répond par le discours que voici :

« Mesdames, Messieurs,

Le toast de M. Chomat a la valeur d'un encouragement, c'est vous dire qu'il nous touche profondément, nous les jeunes. Cependant, pour ce qui est de moi, il me couvre de confusion. En effet, n'ai-je pas dernièrement, dans un journal que vous estimez tous, la *Gazette des Sourds-Muets*, affirmé, avec une témérité par trop imprudente, qu'aucun des sourds-muets que l'âge et le labeur ont mené à une situation enviable ne connaissait ni ne voulait tenir compte des efforts acharnés des nouveaux venus.

Aujourd'hui seulement mon erreur m'est démontrée. Sans nulle malice, nos aînés, en niant avec autant de parti pris notre valeur présumée, veulent simplement nous exaspérer pour nous pousser à aller toujours de mieux en mieux.

Tel est le but auquel nous visons. Les jeunes sourds-muets d'à présent ne diffèrent pas sensiblement de leurs frères

entendants de la même génération. Ils sont la proie d'un même malaise; le pessimisme ambiant a étendu aussi sa contagion sur eux ; des inquiétudes les assaillent sans cesse; s'ils sombrent dans de navrants découragements, ils s'en relèvent avec de subits et irréfléchis enthousiasmes. Longtemps ils ont erré, tâtonné dans le carrefour inextricable des innombrables routes qui conduisent au bonheur relatif et à la considération dans la vie.

Ils ont passé par quelques-uns de ces chemins, et bientôt ils sont revenus sur leur pas, comprenant qu'ils s'étaient égarés, et il leur paraît certain maintenant qu'il est préférable de suivre le sentier frayé par leurs prédécesseurs. Il est rude, hérissé d'obstacles, mais il est semé de jalons. Seulement, Mesdames et Messieurs, si les jeunes adopent la tactique de leurs vétérans, ils entendent ne se départir ni de leurs idées ni de leurs aspirations. Ils ne sont pas *conservateurs*. Ils veulent aller de l'avant, toujours de l'avant. Ne soyez pas un empêchement à leur libre évolution. Elle leur est imposée par le progrès perpétuellement en marche. Ayez uniquement pour eux assez de bienviellance et d'amour pour les guider, pour les préserver des chutes dangereuses, et s'ils tombent, ayez pour eux l'immense pitié, la tendresse infinie du bon Samaritain. Préparez-leur le souverain baume de l'âme. » (*Applaudissements.*)

« Mesdames, Messieurs,

Vous êtes encore remués, je le sens, par le magistral discours de M. Théophile Denis.

Ce discours est au-dessus des éloges, car les paroles de M. Théophile Denis sont de ces paroles qu'on remercie, le cœur débordant de joie, comme lorsqu'on reçoit du bon grain à semer pour la moisson prochaine.

En votre nom à tous, je dis à M. Denis :

— Merci, bon semeur ! (*Applaudissements.*)

Soyez en certain, Mesdames et Messieurs, ce que vient de dire M. Denis produira quelque chose qui nous profitera, qui pourra être notre guide dans l'avenir.

Je bois donc :

Au succès du Musée des Sourds-Muets ! (*Vive approbation*).

Ce n'est pas tout.

Nous avons ici, parmi nous, des représentants du quatrième pouvoir dans l'Etat, des journalistes d'esprit large et de plume libre, qui nous sauront aider dans notre lutte contre les préjugés. Remercions-les, Mesdames et Messieurs, et permettez-moi de porter un toast à la Presse. »

(*Applaudissements.*)

La série des discours terminée, viennent ensuite les dépêches reçues pendant le banquet.

L'une est adressée à M. Théophile Denis par les sourds-muets de Montpellier, qui l'ont élu pour leur président d'honneur et qui le chargent d'adresser à leurs frères de Paris leurs vœux de bonne confraternité.

Une autre, venant de Berlin et émanant de M. Alfred Steinhal, qui reçoit si bien les sourds-muets français visitant cette capitale, envoie aux convives ses affectueuses félicitations.

M. Gerhard Titze, professeur et président du Cercle des sourds-muets suédois, à Lund (Suède), envoie ses compliments à l'assemblée.

M. Stralry, de Liverpool, au nom des sourds-muets de cette ville, présente également ses félicitations à ceux de Paris.

Nous ne pouvons mieux clore cette série de lettres et de dépêches qu'en donnant le texte d'une d'elles émanant du secrétaire perpétuel de l'Association, M. Benjamin Dubois, qui se trouve en ce moment à Coutances (Manche) :

« Veuillez bien croire, je vous prie, que j'aurais été heureux d'assister au banquet sous votre honorable présidence. J'avais promis de passer cet hiver à Paris. Mon départ pour cette ville n'est que retardé, mais pas pour longtemps. Ne regrettez pas mon absence ; réjouissez-vous-en plutôt : le 29 novembre, je serai entièrement avec vous tous de cœur et d'esprit, au milieu des sourds-muets du département qui

assisteront ici, en corps, pour la première fois, à la messe célébrée à la même heure que la vôtre pour notre père intellectuel l'abbé de l'Epée. »

Cette lettre du plus ancien des membres de la Société produit une profonde impression. Partout où il va résider, M. Dubois rassemble les sourds-muets isolés du pays, les conseille et les rappelle à leurs devoirs.

M. Hamar donne lecture des nombreuses lettres d'excuses ; entre autres, une de M. de Tessières, notre ancien collègue, qui venait régulièrement au banquet chaque année et qui se trouve aujourd'hui à Ribérac (Dordogne), puis une autre de notre ami Félix Martin, empêché aussi de venir. Qu'ils reçoivent nos salutations et notre bon souvenir.

Enfin les convives se lèvent ; les messieurs donnent le bras aux dames et l'on passe dans les salons où le café est servi. On circule de tous côtés. Tout à coup il se produit un incident que les organisateurs de la fête n'avaient pas songé à faire figurer au programme et que nous reprendrons l'année prochaine :

M. Théobald, voyant un de ses vieux amis sourd-muet taper sur le clavier d'un piano qu'il avait ouvert, appelle l'une de ses jeunes cousines, Mlle Alice Hennequin, habile pianiste, qui entame à l'instant une polka. Aussitôt les groupes se forment et une danse vive commence. Ne croyez pas que les dames et les messieurs sourds-muets s'abstiennent d'y prendre part ; au contraire, ils sont les plus animés et, chose extraordinaire pour les entendants-parlants, leur pas, leurs mouvements suivent exactement le rythme de la musique.

On demande une autre danse ; on désire une valse, un quadrille. Malheureusement une immense table encombre la salle et il est trop tard pour faire place nette.

Les convives retournent dans la salle du banquet qui vient d'être tranformée en salle de spectacle. Une représentation funambulesque a lieu. Elle est donnée par un comité qui recherche les moyens d'organiser en France des pantomimes jouées par des sourds-muets.

Cette pantomime était très en honneur, il y a une quarantaine d'années ; Debureau, le célèbre mime, ne dédaignait pas de venir voir les discours mimiques de Berthier ; Mlle Dugueret, qui jouait le rôle du comte de Solar à l'Odéon, il y a quinze ans, dans la pièce de Bouilly, venait aussi consulter notre ancien président. Mlle Favart et bien d'autres faisaient de même. Nous trouvons tout naturel que quelques jeunes sourds-muets veuillent tenter de rétablir les pantomimes qui avaient une si grande vogue autrefois.

Le programme était simple : *A une incertaine*, poésie d'Henri Gaillard, mimée par Auguste Varenne, et une pièce intitulée *Et l'on revient toujours*, jouée par MM. Varenne, Canchon et Mlle Rocourt.

Nos jeunes acteurs avaient des gestes gracieux et ont bien rempli leurs rôles. Seulement, nous aurions voulu que les scènes marchassent moins lentement.

La fête était terminée, et, après mille poignées de main, chacun se retira en emportant de cette belle soirée le meilleur souvenir.

Espérons que la Société n'en restera pas là et qu'elle fera son possible pour retenir à elle toutes les personnes étrangères qui ont répondu à son invitation et qui ont été touchées de la sympathie avec laquelle elles étaient reçues.

J. THÉOBALD,
Vice-président de la Société.

INFORMATIONS

Le général Ladreit de Lacharrière. — *Un monument à Créteil.* Le 30 novembre 1870, dans un des combats les plus sanglants du siège de Paris, le général Ladreit de Lacharrière est tombé au Mont-Mesly à la tête de ses soldats.

Le vétéran des campagnes d'Afrique et de la guerre d'Italie,

l'ancien lieutenant de Changarnier, quoique atteint depuis plusieurs années par la limite d'âge, avait voulu reprendre du service pour défendre son pays. Il commandait une division de formation nouvelle. Il sentait qu'on ne pouvait la maintenir sous un feu meurtrier qu'en payant de sa personne, et il marcha le premier à l'attaque de la position occupée par les Allemands.

A cheval, au premier rang, il encourageait les soldats du geste et de l'épée, lorsqu'il eut la main droite fracassée par une balle. Il n'en continua pas moins à marcher en avant, ses soldats le suivaient intrépidement, quand un éclat d'obus vint le frapper à la cuisse et le renversa de cheval.

On le rapporta mourant à l'ambulance des *Sourds-Muets* que dirigeait son neveu, le docteur Ladreit de Lacharrière. Il succomba deux jours plus tard après de grandes souffrances, héroïquement supportées.

Le conseil municipal de Créteil a eu la généreuse pensée de consacrer le souvenir de la journée du Mont-Mesly. Il se propose d'élever un monument au général et à ceux qui sont tombés autour de lui. Il fait appel, pour cette œuvre, aux Conseils municipaux du département de la Seine, au Conseil général et au gouvernement. Il donne lui-même l'exemple en s'inscrivant pour une somme de 500 francs.

Nous sommes assurés que cet appel sera entendu

*
* *

Les institutions régionales de sourds-muets et d'aveugles. — La troisième Section du Conseil supérieur de l'Assistance publique s'est réunie, au ministère de l'Intérieur, sous la présidence de M. Tolain, sénateur. Elle a examiné le projet relatif aux institutions régionales des jeunes sourds-muets et des jeunes aveugles. M. Lebon, député, a été nommé rapporteur de cette question, qui sera soumise au Conseil supérieur dans l'une de ses plus prochaines séances.

*
*

Fête des sourds-muets du Midi. — Les sourds-muets

du Midi ont fêté dernièrement, à Montpellier, le 179e anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Épée.

Après s'être fait photographier en groupe l'après-midi, ils ont assisté à un banquet splendide.

Devant une salle comble, M. le docteur Bourras, président de cette réunion, a prononcé un discours remarquable, suivi d'un autre discours du président honoraire, M. Théophile Denis (chevalier de la Légion d'honneur), inspecteur des Institutions de sourds-muets de France, celui-là même qui consacre ses jours à faire connaître et apprécier à sa juste valeur le monde des sourds-muets, en réunissant dans un musée spécial tous les éléments susceptibles de faire disparaître les préjugés qui nuisent à leur réputation et à montrer par des témoignages frappants que les sourds-muets doivent être placés au milieu des entendants, comme des frères qui les égalent par l'intelligence, les aptitudes et les qualités du cœur.

Le discours de M. Théophile Denis, lu par un ami des sourds-muets et mimé par le sympathique vice-président, M. Giriat, a soulevé des applaudissements enthousiastes de tous les invités. Sur-le-champ, une adresse a été signée et envoyée par télégramme à M. Théophile Denis, à Paris, et une autre aux sourds-muets réunis à Paris pour fêter, eux aussi, l'anniversaire de leur immortel bienfaiteur.

*
* *

Nous apprenons que M. Bès de Berc, préfet de l'Aisne, vient d'être nommé inspecteur général des services administratifs au ministère de l'Intérieur.

M. Bès de Berc remplace, dans la section de l'Assistance publique, M. Jeanson, qui passe dans la section de l'Administration pénitentiaire, en remplacement de M. Accolas, décédé.

*
* *

Institution des sourds-muets de Buenos-Ayres. — Nous sommes heureux d'apprendre la nomination, comme directeur de l'Institution des sourds-muets de Buenos-Ayres,

de M. Louis Molfino, professeur depuis près de vingt ans à l'école des sourds-muets pauvres de Milan. Nous ne doutons pas que le nouveau directeur ne mène à bien la mission qui lui est confiée et nous lui envoyons nos plus sincères félicitations.

M. L. Molfino s'est embarqué à Gênes, le 15 décembre dernier, pour se rendre à son nouveau poste, avec sa femme et ses quatre enfants. Comme directeur de l'École de Buenos-Ayres et comme professeur de l'enseignement normal. M. L. Molfino recevra un traitement mensuel de 500 francs en or et tous les avantages en nature, logement, nourriture, chauffage, éclairage, etc.

*
* *

Le Guilio Tarra. — Vient de paraître à Milan, à l'Institution des sourds-muets pauvres de la campagne, le premier numéro d'un journal hebdomadaire pour les sourds-muets. Ce journal, qui a pour titre *Guilio Tarra*, paraîtra tous les samedis. Il se propose de payer un tribu de reconnaissance et d'affection à la mémoire de Jules Tarra et en même temps de mettre entre les mains des sourds-muets un moyen de conserver l'instruction qu'ils ont acquise. Nous adressons à notre nouveau confrère, avec nos souhaits de longue vie, nos meilleurs compliments.

REVUE DES JOURNAUX

Il Sordomuto (octobre 1891). — Sommaire : La Direction. Avis important. — Gradenigo. Anomalies dans la conformation du pavillon de l'oreille. — Mangioni. Science et patience. — Donnino. L'excès en tout est un défaut. — E. Molfino. Enseignement intuitif à propos des verbes réprimander et punir. — *Livres reçus.* — *Congrès américain.*

Dans son avis important la Direction nous apprend que le Dr G. Gradenigo, professeur d'otologie à l'Université de Turin, a accepté la rédac-

tion de la partie médicale du *Sordomuto* et elle fait savoir à ses lecteurs que les prochains numéros de cette Revue contiendront : *Bibliographie, Biographies des otologistes et des maîtres des sourds-muets les plus distingués Revue des journaux*, toutes choses qui la rendront plus intéressante.

Science et patience est le sujet du discours prononcé, le 19 juillet dernier, à l'occasion d'examens publics, par M. Mangioni, directeur de l'École de Florence. C'est, en somme, la réfutation de l'aphorisme suivant : « L'instituteur des sourds-muets a plus besoin de patience que de science. » Son sujet lui a donné l'occasion de faire du sourd-muet un portrait fort exact. De l'intelligence intellectuelle du jeune sourd et de la nécessité de lui donner la parole découlent les connaissances que le maître des sourds-muets doit posséder. Nos illustres prédécesseurs, de Ponce et Amman à Tarra et Pendola ont tous joint la science à la vertu, ils possédaient *science et patience*. Toutes deux doivent s'unir et s'entr'aider, car « l'une produit l'inspiration et l'autre l'exécute; l'une est l'idée, l'autre l'acte ».

Sa démonstration terminée, l'orateur peint vivement les difficultés de notre enseignement. « C'est une succession d'amères désillusions, dit-il, une lutte constante entre une force qui résiste et un courage qui faiblit, entre une intelligence endormie et la patience qui s'use par degrés et menace de s'épuiser, entre la science toute-puissante, qui se montre vaincue, et un enfant dont le regard suppliant demande qu'un rayon de lumière vienne éclairer son esprit. » Et comment l'instituteur des sourds-muets ne succombe-t-il pas dans sa tâche ardue? C'est que la voix de la conscience le soutient et l'anime.

Toute la dernière partie de ce discours est d'un beau mouvement, et si nous nous sentons émus à sa lecture, il est naturel de penser qu'elle fit une profonde impression sur l'auditoire du distingué directeur de l'Institut de Florence.

M. Donnino compare les 180,000 francs — chiffres ronds — qui forment le budget spécial des sourds-muets d'Italie aux 900,000 francs alloués aux écoles italiennes ouvertes à l'Etranger et aux 61 millions du budget de l'Instruction Publique. Cette comparaison lui fait dire et répéter que : *L'excès en tout est un défaut.* » Ce qui signifie sans doute : trop aux uns, pas assez aux autres.

M. Enrico Molfino donne une nouvelle leçon intuitive qui a pour objet l'enseignement des verbes *réprimander* et *punir*. La manière de procéder de M. E. Molfino nous étant connue (1), nous nous contenterons de rapporter quelques passages qui mettent bien en lumière les principes du véritable enseignement intuitif :

« Jusqu'ici nous avons toujours été fidèle à notre principe : enseigner en présence de faits spontanés... faits qui produisent une vive impression sur les élèves, qui provoquent une idée ou un sentiment net, précis... qui contribuent à bien déterminer dans la pensée de l'enfant la valeur des expressions que le maître emploie et fait appliquer...

« Est-il nécessaire de faire observer que ces faits doivent être vus de tous les élèves afin que la leçon ne soit perdue pour aucun d'eux? Cha-

(1) Voir la *Revue Internationale* du mois d'août dernier. *Revue des journaux.*

cun aperçoit le désordre qui s'en suivrait, si cette règle n'était pas observée; l'un saurait ce qu'un autre ne saurait pas, l'un irait de l'avant, un autre resterait en arrière, et il serait à craindre que le premier n'expliquât au second la nouvelle expression par quelque beau signe...

« Allons lentement; laissons aux élèves le temps de s'habituer à faire de courtes expositions par la succession d'un grand nombre de cas semblables... Avant de faire joindre une nouvelle proposition à la première, attendons que celle-ci sorte avec sûreté et avec facilité de la bouche des élèves.

« Je ne conseillerai jamais à personne d'enseigner le verbe *punir* par des procédés artificiels. Rejetons tout ce qui s'éloigne du naturel, du simple et du vrai. »

PAUTRÉ.

L'Educazione dei Sordomuti (novembre 1891). — Sommaire : GIULIO FERRERI. Les médecins et l'otologie. — COSTANTINO MATTIOLI. Sur les sourds-muets de faible intelligence. — C. PERINI. Des musées scolaires dans les écoles de sourds-muets. — CORADDO AMMAN. Le sourd parlant (trad. de V. BANCHI). — DE MINIMIS. L'enseignement de la lecture sur les lèvres — P. FORNARI Etude sur l'alphabet. — L. CAPELLI. Douzième Congrès des maîtres américains. — PRATIQUE. — BIBLIOGRAPHIE. — REVUE DES JOURNAUX. — INFORMATIONS.

« Un médecin cherchant à extraire une graine de l'oreille d'une domestique lui creva le tympan avec un mauvais instrument. La blessée en mourut et l'article 356 du Code punit le maladroit docteur. » Tel est le fait regrettable sur lequel s'appuie M. FERRERI pour demander la création de chaires d'otologie dans les facultés de médecine et pour réitérer « ce vœu tant de fois émis, que *l'enseignement de l'otologie soit rendu obligatoire* ».

L'enseignement des arriérés est traité d'une façon remarquable par M. MATTIOLI, qui a su résumer en quelques pages les principales questions que soulève ce sujet.

« Il est difficile de reconnaître ceux qui sont faibles d'intelligence, » car les plus engourdis en apparence peuvent se développer dans la suite, tandis que d'autres de mine éveillée apparaîtront plus tard comme très bornés. Comment faire la sélection? En soumettant les élèves à des épreuves prolongées, dira-t-on. Mais combien de temps dureront ces épreuves, deux, trois, quatre années? Supposons que deux années suffisent. Les élèves sont alors divisés en deux groupes dont l'un est composé des intelligents qui seront instruits oralement, et l'autre d'enfants moins bien doués qui seront instruits à l'aide de procédés « mieux adaptés à leurs débiles forces ». Nous ne pouvons songer à renvoyer ces derniers dans leurs familles ; il convient donc d'ouvrir pour eux des *écoles spéciales* ou bien de les recevoir dans des *classes spéciales*. Des écoles spéciales! Qui pourrait se permettre ce luxe en ce moment? Formons alors des classes spéciales. Ce serait peut-être donner beau jeu aux instituteurs qui se laissent facilement entraîner à gesticuler. Mais supposons que les abus ne soient pas à craindre de la part des maîtres. La classe terminée, les arriérés seront-ils tenus isolés ou bien rejoindront-ils leurs camarades? Dans le premier cas il faudrait les pour

voir d'un personnel, de cours, de préaux, de réfectoires, etc., en un mot créer une école dans l'école. Dans le second cas, nous agirions non seulement contre les décisions des Congrès, mais encore contre les leçons de l'expérience qui nous conseillent de séparer complètement les sourds-parlants de ceux qui font des signes. Que faire alors?

C'est le dernier de ces nombreux points d'interrogation. M. MATTIOLI répond fort judicieusement en conseillant d'instruire les arriérés par la parole, car il n'a pas été prouvé jusqu'ici que l'enseignement oral ne leur soit pas applicable. La vérité est qu'ils donnent peu, quels que soient les procédés employés avec eux. Une sage mesure consiste à les laisser dans une même classe aussi longtemps qu'il convient avant de les faire entrer dans la classe supérieure.

M. PERINI établit la nécessité des musées scolaires en s'appuyant sur l'exemple des grands pédagogues Pestalozzi, Girard, Frœbel et sur les remarquables conférences de M[me] Pape Carpantier, qu'il rapporte longuement. Il rappelle l'origine du Grand Musée de Bruxelles et termine en invitant ses collègues d'Italie à suivre l'exemple des instituteurs belges, c'est-à-dire à réunir un grand nombre d'objets. Il espère que les administrations des instituts viendront en aide aux maîtres en affectant une somme annuelle à l'entretien et au développement du musée scolaire de chaque école.

Pour suppléer aux mots monosyllabiques dont la langue italienne est dépourvue, DE MINIMIS propose de n'employer d'abord avec le jeune sourd que le premier son ou la première syllabe des mots usuels, *a* pour *acqua*, *o* pour *ova*, *pa* pour *pane*, *vi* pour *vino*, etc.

« Ce serait une très bonne chose, dit-il, que cette inconsciente lecture sur les lèvres soit commencée par la mère. » Ce résultat pourrait être obtenu en donnant des instructions aux parents et aux instituteurs primaires.

PAUTRÉ

La voix. —Dans son journal *La Voix*, M. le D[r] CHERVIN continue la publication des *Principes de lecture à haute voix.* Au numéro de septembre-octobre, il parle de l'accent et de la quantité prosodiques, et formule quelques règles à leur sujet. Il présente ensuite des observations générales sur la liaison des mots, puis étudie en détail comment se lie chaque consonne lorsqu'elle joue le rôle de lettre finale dans un mot suivi d'un autre. Après l'étude du mot vient celle de la proposition, de la phrase et du discours. Ce sont alors des leçons de lecture expressive, dans lesquelles l'auteur commente l'application des principes qu'il a exposés.

A propos de la physiologie de la voix, M. le D[r] F. NICAISE démontre que la trachée joue un rôle important pendant la phonation, non-seulement comme simple conduit vecteur de l'air, mais comme organe dont l'allongement ou le rétrécissement peuvent modifier la production du son. Au lieu donc que la trachée soit un tube inerte, c'est un tube élastique dont l'action s'ajoute à celle du larynx pour varier l'émission de la voix.

L. LEGUAY.

Annales américaines du sourd. — A signaler un article de Miss Annie Morse, de l'Institution de Jacksonville (Illinois), sur le Musée scolaire qui vient d'être créé dans cette école. Miss Morse décrit très minutieusement la composition de ce Musée où la plupart des objets sont accompagnés de notices, sous forme de leçons, et rédigées par les professeurs mêmes de l'école. C'est une innovation qui nous paraît heureuse.

En terminant son article, Miss Morse souhaite de voir créer partout des Musées de ce genre et sera heureuse d'y contribuer en faisant parvenir aux intéressés qui lui en feront la demande les articles qui sont une production spéciale de l'Illinois.

Pour nous, qui possédons à l'Institution nationale un Musée scolaire des mieux organisés et qui savons par expérience les services qu'il rend, nous ne saurions mieux faire que de nous associer aux vœux de Miss Annie Morse.

L'alphabet manuel dans les écoles publiques. — Sous ce titre nous trouvons une correspondance échangée entre M. Currier et les éditeurs de la *Compagnie* Américaine du Livre.

En qualité de secrétaire du *Douzième Congrès des instituteurs américains de sourds-muets*, ou *Premier congrès international en Amérique*, M. Currier a transmis à ses éditeurs un vœu émis à l'unanimité par les membres du Congrès, et tendant à vulgariser l'usage de l'alphabet manuel.

Dans ce but, on demandait à la Compagnie du Livre de vouloir bien introduire dans quelques-uns des ouvrages qu'elle publie, un alphabet manuel avec une notice explicative.

Enfin, avant de quitter les *Annales américaines*, disons qu'elles donnent sans aucun commentaire une analyse des articles publiés dans la Revue française par MM. Claveau et Bélanger sur l'*Audigène Verrier.*

La *Quarterly Review* de Londres s'occupe également de l'Audigène Verrier ; mais elle attend pour se prononcer, comme bien d'autres du reste, d'avoir expérimenté l'appareil. « Toutefois, ajoute le journaliste anglais, d'après ce que nous avons lu dans des journaux étrangers, nous ne devons pas nous faire trop d'illusions. » Les articles de MM. Claveau et Bélanger sont également cités comme ayant, les premiers, appelé l'attention du public sur cette nouvelle invention.

Dans ce même journal on s'occupe aussi de la photographie de la parole et l'on donne l'analyse d'un article du *Temps* du 15 août 1891.

C'est un sujet sur lequel nous ne nous arrêterons point, puisqu'il en a été parlé ici-même par M. Dubranle. Nous nous bornerons simplement à rappeler, en passant, que c'est à MM. Jacquenod et Marichelle, de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, qu'est due *l'idée de photographier la parole.*

E. B

Organ der Taubstummen Anstalten, nos 7, 8, 9, 10 et 11 (juillet, août, septembre, octobre et novembre 1891).

Juillet. — Nous trouvons dans le numéro de ce mois :

1° *La lecture sur les lèvres*, article de Kling, de Frankenthal, dans lequel l'auteur nous donne, après un court historique de la lecture sur les lèvres,

quelques détails physiologiques sur les valeurs respectives de l'œil et de l'oreille comme organes de la perception de la parole;

2° *Sur les gestes et jeux de physionomie des nègres* (fin), par le Dr ZINTGRAFF, un des collaborateurs de la revue géographique et ethnographique *Das Ausland* ;

3° *Une table statistique des établissements américains de sourds-muets en* 1890 extraite, par RENZ-STUTTGART, des *American Annals of the Deaf* n° 1, 1891.

Août. — 1° Un article de polémique, signé KOPKA, article dans lequel il n'est pas question des sourds-muets ;

2° Un autre, de WEISSWEILER, *Nos arriérés*, qui est une réponse à *Un mot pour nos arriérés* de HEIDSIEK (*Organ*, n° 6). Weisseweiler réfute toutes les assertions de ce dernier.

Septembre. — 1° Dans un article d'un réel intérêt, J. BASS montre la relation étroite qui doit exister, dans l'enseignement de la langue, entre la vue ou l'idée de l'objet ou du fait, la compréhension des éléments principaux de la phrase, et l'intelligence des formes grammaticales, ce que nous appelons en français : l'idée, le vocabulaire et la phraséologie ; là encore les difficultés d'application sont nombreuses. Par quelle méthode instruirons-nous les arriérés ? Si la méthode orale est regardée comme trop difficile, il ne reste plus qu'à faire des signes.

2° Très consciencieux et très intéressant est l'article de F. RAU sur *la Correction des vices d'articulation dans les écoles populaires.* Rau énumère ces défauts, en montre les inconvénients à l'école et dans tout le cours de la vie, en recherche les causes et en indique les remèdes. Il dit que pour deux raisons principales la correction doit se faire dès la première année d'études : 1° à cette époque l'enfant est jeune, les défauts ne sont pas encore enracinés ; 2° c'est précisément pendant la première année d'études que tous les sons sont passés en revue pour l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture.

Octobre. — 1° HEIDSIEK prend à partie ses contradicteurs, VATTER, ROOSE, WEISSWEILER, les partisans de la méthode orale pure. Il oppose aux lettres de sourds-parlants, publiées précédemment par Vatter, des lettres de sourds-muets ennemis déclarés de la parole.

2° Dans *Aveugles-Sourds-Muets*, HOFFMANN-RATIBOR parle de cinq malheureux à la fois aveugles, sourds-muets : Jacob Mitchell, Simon l'aveugle, Dlle Morrisslau, Anna Temmermans, Laura Bridgmann.

Novembre — 1° Article de VATTER. Une fois de plus, le directeur de l'École de Francfort fait justice des accusations portées par Heidsiek contre la méthode orale pure ;

2° Sur le même sujet, est un article de FRESE, de RIEHEN ;

3° Vient ensuite sur l'enseignement du calcul une intéressante communication de KROISS, conçue dans l'esprit de son précédent article sur *la Concentration de l'enseignement.*

DANJOU.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liége.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdam

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (Miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liége.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten.*

Weisweiler, directeur de l'Institut de [illegible]logne.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

D LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

SEPTIÈME ANNÉE

N° 11. — FÉVRIER 1892

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A **M. G. CARRÉ, Éditeur**, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VII. — N° 11. Février 1892.

Le maître distingué qui signe De Minimis a bien voulu nous permettre de traduire les articles remarquables qu'il publie dans « l'Educazione » sous le titre « Comment je fais la classe ». Nous tenons à lui adresser ici nos sincères remerciements.

COMMENT JE FAIS LA CLASSE

I

Si quid novisti rectius istis,
Candidus imperti...

Ceci n'est point pour faire la leçon aux autres, mais pour me confesser. Tout homme a la critique facile par la raison bien simple que chacun voit le nez d'autrui sans voir le sien; découvrant mes défauts et mes erreurs, quelque autre en profitera pour faire mieux soit en me corrigeant, soit en faisant autrement que moi, soit en me disant : « Vous faites fausse route. » Ceci dit, je commence.

Avant mon entrée dans la classe, mes élèves sont déjà au travail, c'est-à-dire que chacun d'eux écrit sur l'ardoise quelque devoir de sa composition. En entrant, je lève mon chapeau. Aussitôt qu'ils s'en aperçoivent, les élèves viennent à ma rencontre en me donnant un *bonjour* auquel je réponds... (Entre parenthèse : si le salut n'est pas accompagné soit d'un signe gracieux de la tête, soit de tout autre geste poli, je ne le juge pas suffisant et je ne me gêne pas pour le corriger sur-le-champ ; je dis et je montre comment on doit faire et je fais répéter... comme on répète au théâtre ! Et si les pauvres enfants ne connaissent pas les belles manières, qui donc les leur enseignera si ce n'est nous ? Après une légère réprimande je continue ma classe.)

En hiver, l'un d'eux m'aide à retirer mon pardessus ; en

tout temps ils me débarrassent de mon chapeau et l'accrochent au portemanteau. Je ne manque jamais de dire ostensiblement *merci* à qui me rend ces petits services. L'élève doit me répondre : *C'est mon devoir.* Si par distraction ou pour toute autre cause il ne le dit pas ou le dit mal, je crois bon de le rappeler à l'ordre.

Si je viens à heurter un élève ou à lui marcher sur le pied mon devoir est de lui dire : *Pardon*, et le sien de me répondre: *Ce n'est rien.* A l'occasion je lui dis au lieu de m'excuser : « Pourquoi mets-tu ton pied sous le mien ? » Cela fait rire. J'aime à voir régner la bonne humeur dans ma classe, tant que rien ne s'y oppose. On se tient mieux, on se fatigue moins, l'attention est plus active et les progrès sont plus sensibles. Pauvres enfants! la parole leur demande tant d'efforts et tant de peine, du moins le sourire du maître l'éclaire d'un rayon de lumière, lui donne un peu de couleur, de chaleur, de vie, d'animation... de ce je ne sais quoi enfin qui la rend *intéressante*. Ainsi, je le confesse, je ne laisse échapper aucune occasion honnête de faire sourire ou même rire. Je sais, je sais que c'est un scandale et tel qui aime à se draper dans sa dignité me fit sentir à plusieurs reprises que l'école n'est pas un lieu où l'on s'amuse; mais je crains fort de mourir impénitent. J'ai tort *peut-être*. J'ai tort *assurément* puisqu'au milieu de mes élèves j'oublie d'être un maître *empreint de gravité* et que je me sens père, père d'enfants malheureux ; et de même que les pères d'enfants malades ou infirmes se montrent indulgents et cherchent à les rendre joyeux, de même il me semble... Mais je ne suis pas infaillible. Et le respect dû à l'autorité? Certes, le respect est nécessaire, mais il n'en faut point abuser. Il y a d'ailleurs le respect qui provient de l'affection et celui qui s'impose par la crainte. Je me contente du premier et — voyez comme c'est étrange — au besoin le second ne me fait point défaut. Car, habitués à me voir toujours souriant et de bonne humeur, mes élèves sont déconcertés dès qu'ils me voient froncer le sourcil, comme l'est celui qui, confiant dans la durée du beau temps, sort sans parapluie et est surpris par une averse (l'étrange

comparaison !) Regarder un élève ou ne le plus regarder est en général la seule punition que j'inflige, et elle me réussit toujours. Mais, je le répète, je n'ai pas encore le brevet d'infaillibilité.

Mais me voilà cependant dans un coin de ma classe avec mes élèves debout et en demi-cercle devant moi ; derrière eux la fenêtre m'éclaire directement la bouche.

Il est de leur devoir de me demander comment je me porte, et je leur réponds *bien*, *mal* ou *assez bien* et *merci*. Je demande à mon tour : « Comment allez-vous ? » Je m'informe de la santé de chacun, je parle de la mienne, de la leur, de celle des autres s'il y a lieu et je passe au thème obligé de toute conversation, c'est-à-dire au temps, ce grand coupable qui a si souvent tort ; si quelque événement est survenu, je le raconte ou je le fais raconter ; je me montre curieux de savoir quelle promenade ils ont faite, ce qu'ils ont vu, et jusqu'à ce qu'ils ont mangé, en mêlant les observations gastronomiques et astronomiques, — *quidquid in buccam venerit, tout ce qui me vient à la bouche*, — comme dit Cicéron.

Ainsi on perd une demi-heure et plus en bavardages inutiles ?

De Minimis.

LES MEILLEURS INSTITUTEURS DE SOURDS-MUETS EN ITALIE

(*Suite*)

IV

Parmi les grands hommes qui naquirent à Modène ou aux environs, on compte l'abbé *Severino Fabriani*. Dès l'adolescence, Fabriani montra un esprit élevé et il se fit remarquer entre ses condisciples. Il apprit à connaître les beautés de

la langue nationale dans les livres d'or du XIV[e] siècle et étudia la *Divine Comédie;* il approfondit la philosophie, la théologie, la physique, et devint professeur éminent en cette dernière science au Séminaire de Modène. Mais, tandis qu'au séminaire aussi bien qu'à l'Académie de Modène, sa parole féconde faisait servir les sciences naturelles à la destruction de l'incrédulité menaçante, il eut le malheur de perdre la voix. Cette perte soudaine, écrit Pendola, fut pour Fabriani une épreuve à laquelle le Ciel voulut soumettre sa patience. Mais, chez l'homme, les forces morales ne diminuent pas avec les forces physiques et souvent l'infortune qui le condamne à vider la coupe amère de la douleur, offre des aliments et des remèdes précieux pour la vie. Que fit-il alors ? Comme il ne pouvait transmettre par la parole son vaste savoir aux jeunes intelligences, il écrivit et publia des œuvres très estimées sur la religion, la morale, la littérature, l'histoire, la critique, et il se montra très versé dans les mathématiques, la navigation, l'astronomie et dans d'autres sciences voisines. Au milieu de ses travaux « il cultiva des arts plus nobles et plus agréables. Il était consolant de le voir se livrer tantôt à cet art qui entraîne et charme les cœurs par la noblesse et la régularité de l'harmonie, tantôt se consacrer à la peinture, et rechercher dans l'univers le type de nouvelles beautés, dans le sentiment et les passions le sublime, le terrible, le grand (1) ».

Mais du jour où la parole avait quitté ses lèvres, il s'était senti attiré puissamment vers un malheureux. Ce malheureux était le pauvre sourd-muet. Il s'adressa au duc François IV, gouverneur des *Estensi Domini* et il put ouvrir, en 1828, à Modène, une école pour les sourdes-muettes. Il forma là d'habiles institutrices auxquelles il donna une règle et qu'il appela les *Filles de la Providence.*

Fabriani eut connaissance des méthodes employées en France; il examina le *Manuel* de Bébian et les études des maîtres les plus distingués du monde civilisé, concernant

(1) Pendola. Eloge du professeur Severino Fabriani.

l'enseignement de la langue, études analysées et mises en ordre avec la plus grande compétence par l'illustre professeur Edouard Morel ; il jugea nécessaire d'étudier la nature de la langue italienne, et les hommes instruits savent, dit Borsari, comment cet esprit philosophique et supérieur parvint à déterminer la valeur précise des moindres parties de la langue, valeur qu'il expose fort bien dans ses *Lettres logiques*. Dans ces lettres, comme le dit Pendola, l'homme de vaste érudition rivalise avec l'homme de cœur. Il nous suffit, poursuit-il, de rappeler avec quelle perspicacité il suivit l'exemple d'Assarotti dans la réforme de la nomenclature grammaticale pour la délivrer de ce langage vieilli qui servait depuis si longtemps à exposer la nature et l'usage de chaque mot. Avec la même hardiesse, Charles Linné introduisait dans la botanique et Lavoisier dans la chimie des modifications qui changeaient la physionomie de ces sciences et les poussaient à une grande perfection. Ce travail qui fut composé en vue d'instruire les sourds-muets, aide et aidera en tout temps leurs maîtres et sera non moins utile à ceux des entendants parlants. Tant il est vrai, fait observer le professeur Everardo Micheli (1), que la méthode générale s'enrichira toujours de règles et de systèmes mieux ordonnés quand elle pourra les emprunter à la méthode spéciale employée pour l'enseignement des sourds-muets. La stricte nécessité qui oblige les maîtres des sourds-muets à rechercher avec soin l'ordre dans lequel les idées se développent chez l'enfant et comment une pensée naît naturellement d'une autre, fait que les livres pédagogiques composés par de tels maîtres seront toujours meilleurs que les nombreuses brochures faites machinalement, grossièrement compilées, stupides, bonnes à embarrasser ceux qui les collectionnent et enfin à tourner les têtes en les troublant sans les instruire.

Il ne faut pas croire que Fabriani fit usage de la grammaire

(1) Le savant Everardo Micheli fut professeur de pédagogie à l'Université de Pise et à celle de Padoue. Il était le confrère et le très grand ami du P. Pendola. J'eus le bonheur de le connaître en 1879, au moment où je me rendis à Sienne pour voir Pendola, que je me suis pris à aimer du jour où je me consacrai à l'enseignement des sourds-muets.

avec ses élèves au début de leur instruction. Elle n'était enseignée théoriquement que dans les cours supérieurs à ceux qui pouvaient en suivre le développement. Et par ces procédés il sut faire du sourd-muet *Giacomo Carbonieri* un écrivain élégant, comparable aux Lenoir, Allibert, Richardin, Chambellan, Pélissier et Berthier (1). Mais l'expérience des maîtres actuels a prouvé que cette méthode n'est applicable qu'aux sourds-muets d'intelligence supérieure quand leurs moyens d'existence leur permettent de recevoir une instruction vaste et complète.

Dans la nuit du 26 août 1849, en cherchant à sauver ses écrits d'un incendie dont sa demeure était menacée, Fabriani fut frappé d'une attaque d'apoplexie qui l'enleva à l'Italie; il laissait deux disciples distingués, les abbés *Borsari* et *Pollastri* (2).

Ce dernier vit encore. Il a donné publiquement et à plusieurs reprises des preuves de son talent et de son expérience dans cet art, expérience que, pour le bien de l'Institut de Modène, nous voudrions voir transmise à celui qui lui succèdera dans une œuvre si sainte (3).

C. Perini.

(1) En dehors de la langue nationale, Carbonieri étudia la langue française; il acquit des notions supérieures d'histoire, de géographie, de dessin, de peinture et il s'appliqua même à la philosophie. — G. Grandi.

(2) Le travail le plus estimé de Borsari est son *Guide pour l'enseignement de la langue italienne.*

(3) Dès 1855, Pendola parlant de l'abbé G. Pollastri l'appelait un *Génie philologique.*

ÉTUDE DE LA GÉOGRAPHIE (1)

TERMES GÉOGRAPHIQUES. — EXPLICATION DE CES TERMES NOTRE RELIEF GÉOGRAPHIQUE

Le maître doit savoir saisir toutes les occasions de tourner les conversations vers des sujets utiles. Mais entre tous

(1) Voir notre rapport sur l'Enseignement en troisième année à l'Institution nationale des sourds-muets de Chambéry.

ceux qui peuvent fixer l'attention des jeunes sourds-muets, il convient de déclarer que la géographie occupe le premier rang, soit parce que, pareille à l'intuition, elle s'adresse plus aux sens, à la mémoire qu'au raisonnement, soit parce qu'elle intéresse au plus haut point nos élèves. L'époque à laquelle on l'aborde spécialement varie avec les écoles. Je sais quelques établissements où elle est inscrite au programme de troisième année (1), d'autres où elle est marquée sur ceux de cinquième année (2). En général, cette époque est fixée entre les troisième, quatrième et cinquième années, suivant que les bourses des élèves sont de six ou de sept ans. Néanmoins, quand arrive l'une de ces époques, ils possèdent quelques notions de cette science. Par l'application de notre système rationnel d'instruction, nous sommes conduit à parler, en effet, du pays d'origine des choses formant notre entourage:

Le poivre est le fruit du poivrier. Le poivrier ne pousse pas en France. Il croît en Asie. — Le riz est le fruit du riz. Le riz ne pousse pas en France. Il pousse en Italie et en Chine. — Le raisin est le fruit de la vigne. — La vigne pousse en France, en Italie, en Espagne. — Le lion est un animal sauvage. — Il n'y a pas de lions, en France. Il y a beaucoup de lions en Afrique, etc.

En suivant cette règle dans notre enseignement, le plus petit objet entrant soit dans la composition de notre habillement, soit dans la préparation de notre nourriture, soit dans la constitution de notre habitation, laquelle comprend: la maison, le chauffage, l'éclairage, le plus petit objet, dis-je, ne devient-il pas une occasion d'enseigner les noms des nombreuses contrées dont notre planète est couverte ? Lieux riches, inépuisables, ici, par leurs mines profondes, là par leurs forêts épaisses où la hache de l'homme pénètre à peine; plus loin, par la production de fruits servant à notre consommation journalière.

Jusqu'ici rien de difficile. Cependant, là où les difficultés

(1) A Chambéry, par exemple.
(2) A Paris.

surgissent multiples, rebutantes même, c'est quand il s'agit d'initier l'enfant à la compréhension parfaite des termes géographiques (1). Comment faire? Quelle marche suivre? Telle est la question qui s'ouvre ici, et à laquelle j'essaierai de répondre dans les lignes suivantes.

Après avoir fait connaître les points cardinaux, la position des diverses parties de l'établissement, le professeur passe aux termes géographiques nécessaires en vue de comprendre les leçons futures de cette science. Le maître qui voudrait à l'aide de définitions amener l'enfant à comprendre ce que c'est qu'une presqu'île, ne se heurterait-il pas à des obstacles invincibles? Au demeurant, les jeunes élèves des cours élémentaires des lycées ou des écoles primaires n'apprennent-ils pas la plupart du temps ces définitions sans les comprendre? Pour s'en convaincre, il ne serait point nécessaire de les pousser trop à fond sur les mots récités formant la définition.

Mettre nos élèves en face des accidents eux-mêmes, voilà ce qui certainement pourrait attirer leur légère attention et leur faire sentir ce que sont les choses dont il leur est parlé. En effet, ce qui peut être vu, touché du doigt, si je puis m'exprimer ainsi, vaut bien mieux que la définition la plus claire, la plus exacte, la plus rigoureuse. En réalité, il n'y aurait qu'une seule manière d'enseigner les termes géographiques, ce serait de se rendre sur les lieux, et là de leur montrer, en en faisant le tour, que les terres baignées de tous les côtés, moins un, par les eaux d'une mer *agitée ou calme*, *houleuse ou paisible*, forment une étendue de terrain appelée : *île*. Ensuite d'aller de l'île au cap, du cap à la baie, de la baie au golfe, etc... Chacun sent que de semblables pérégrinations sont impossibles. Aussi, est-ce en raison de cette impossibilité de nous transporter d'accident de terrain en accident de terrain, que nous avons réuni dans un modèle en relief d'une portion imaginaire de la terre, ces tracés principaux que nous ne pouvons visiter. Cet appareil s'appelle:

(1) Ile, presqu'île, cap, golfe, montagne, vallée, coteau, etc.

Relief géographique. Il se compose: 1° d'une boîte, dans laquelle se trouvent en relief des fleuves, des plateaux, des vallées, une parcelle de mer, etc.; 2° d'une carte, dessin du relief. En employant le piston d'une pompe aspirante et foulante placée dans un des coins de la boîte, l'eau puisée dans un réservoir invisible posé dans le fond de l'appareil est envoyée dans la montagne. Après être sortie de la source, elle descend la montagne, forme sur son cours lent, resserré et tortueux, des lacs, des cascades, etc. Ici un affluent par le peu de profondeur de son lit se distingue du fleuve plus long, plus large; là, en lui désignant ce grand avancement de la mer dans la terre, l'enfant retient le nom de golfe, qu'il opposera tout à l'heure à celui de cap. Pour donner à l'eau de la mer sa couleur naturelle glauque, nous avons peint en bleu verdâtre la partie où viennent apporter leurs eaux les fleuves, les rivières ; en blanc, le sommet des pics et des montagnes élevés couverts de neiges éternelles ; en vert, les vallées. Sur l'une des montagnes, nous avons fixé une boussole. Mis là, cet instrument est destiné à indiquer la position relative de tous les points du *fac-simile*. Est-il besoin d'ajouter qu' une leçon de géographie, ainsi illustrée, est pour les enfants aussi instructive qu'intéressante ? Leur curiosité s'éveille devant ce monde lilliputien, et, comme nous avons eu l'occasion de l'exposer ailleurs, nos jeunes sourds-muets attendent, vous savez avec quelle impatience, toutes les explications que le maître va leur donner. Grâce à cet appareil, la définition devient donc aisée à comprendre. De plus, les questions qu'on peut leur poser sur la chose à définir ne les mettent-ils pas en état de donner eux-mêmes la définition (1) :

Ça, qu'est-ce que c'est ? — C'est une île.

Qu'y a-t-il autour d'une île?—Il y a de l'eau autour d'une île.

Y a-t-il de l'eau tout autour d'une île ? — Oui Monsieur, il y a de l'eau tout autour d'une île.

Qu'est-ce qu'une île? — Une île, c'est de la terre entourée d'eau de tous les côtés.

(1) Voir quelques mots sur l'Enseignement de la géographie en cinquième sixième, septième année, par M. G. Bertoux. *Thèse pour l'agrégation* (1888).

Par d'autres questions, ils reconnaîtront qu'un lac est la contre-partie d'une île, un isthme d'un détroit, etc. Et puis, ne sont-elles pas nombreuses les demandes que nous pouvons adresser à propos de l'aiguille aimantée : Cette île est-elle au nord de ce lac ? — Au sud de ce cap ? etc.

Quand toutes ces notions préparatoires seront devenues familières au sourd-muet, que reste-t-il à faire au maître, sinon à l'initier à l'intelligence de la carte afin qu'il puisse s'en servir et former de bonne heure l'habitude de la consulter ? Pour cela nous avons établi la carte du coin de terre représenté en notre relief. Retrouver sur l'image l'accident de terrain désigné par le professeur sur le relief, y montrer un cap, un golfe, un fleuve qui coule au nord, au sud, tels sont les exercices faciles qui intéresseront tous les enfants. De la sorte, ils sont préparés sans peine, sans dégoût à l'étude de cette science qui, après qu'elle leur aura parlé de l'homme des cavernes, leur montrera sa puissance s'étendant toujours davantage à mesure que les siècles s'écoulent (1).

G. Bertoux,
professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

(1) Par une lettre adressée, à M. le Directeur de l'Institution nationale des sourds-muets de Chambéry, en date d'octobre dernier, nous avons fait don de notre *appareil* ainsi que de la carte correspondante à l'Institution nationale de Chambéry, où nous avons été professeur (de 1888 à 1891).

VARIÉTÉ

LES SOURDS-MUETS SOLDATS (1)

En ce temps de progrès gigantesque, tout se perfectionne, tout s'emploie ; malheureusement, tout ne s'utilise pas en

(1) Bien que ne partageant pas ses idées sur l'utilisation des sourds-muets en temps de guerre, nous croyons devoir insérer l'article original de notre collaborateur Henri Gaillard, le sourd-muet bien connu. Nous profitons de l'occasion pour rappeler que la *Revue Internationale* est une tribune où chacun peut défendre son opinion, chacun de nos collaborateurs étant seul responsable de ce qu'il signe.

vue de l'utilitarisme social, tout ne sert pas encore pour l'amélioration de l'existence ennuyée et miséreuse de l'immense majorité des hommes. Si les médecins et les savants, qui défrichent chaque jour le large et pas assez exploré champ de la science, découvrent des moyens de prolonger la frêle vie des êtres animés, de les garer de l'atteinte malsaine des vents pestilentiels, au rebours, les soldats et les ingénieurs trouvent à tout instant des combinaisons et des engins destinés à anéantir des poignées d'hommes d'un coup, en une seconde. Et c'est sur cet art de destruction que se prodigue le plus l'activité humaine.

Par cette constante préparation à la guerre, on se maintient dans une paix navrante et bête en dépit des efforts des philosophes et des sociologues. Les roulades, les contorsions des histrions eux-mêmes ne parviennent pas à chasser l'ennui du plus grand nombre.

Si la joie se meurt, c'est que la tranquillité matérielle, si propice au libre essor de la bonne gaîté gauloise, manque de plus en plus à nos contemporains. Conséquences d'un phénomène social qui aboutira à d'autres phénomènes sociaux, dont l'éventualité fait courir des frissons dans tout l'être de qui pense librement et largement, et qui est assez sublimement sentimental pour avoir un cœur en qui palpite et souffre le cœur de l'humanité. Car il faut pleurer sur elle. Si optimiste qu'on soit, on ne peut se défendre d'appréhender le cataclysme qui va la bouleverser et dont les convulsions mêmes engendreront un état social nouveau, aurore peut-être de l'application sans entraves des théories des philanthropes. Et les pleurs de douleur se changeront en pleurs de joie. Le plaisir ne résidant pas exclusivement en l'objectif, mais plutôt en le subjectif, qui se développe très bien dans le calme et l'abondance individuelle, il n'y aura, alors que tous posséderont leur part de biens sous le soleil, fécondateur des sueurs humaines, il n'y aura, dis-je, que les inaptes au jouir du beau et du bon qui pourront se plaindre de l'ennui. Quant aux autres, partout, en tout et toujours, ils auront la possibilité, grâce à un travail meilleur

et plus justement salarié, d'avoir le relatif des bonheurs terrestres : Maintenant, un quart des hommes a l'absolu ; un autre quart, le relatif ; et les deux autres quarts, rien ou presque rien. Ceci, parce que l'argent, grand pourvoyeur de jouissances, est drainé par quelques-uns et retiré de plus en plus de la circulation.

Quand une rivière tombe à sec, les êtres et les plantes habitués à se désaltérer et à se rafraîchir de son eau périssent d'inanition. En nos temps, les couches profondes se meurent de la pénurie d'argent. Ce n'est pas qu'il manque. Oh ! non. Chaque émission financière nous prouve qu'il se laisse de plus en plus accaparer. D'un autre côté, les ruineux armements nécessités par l'idée fixe de défendre la patrie demandent de nouveaux impôts. A tel point que le peuple, qui voudrait bien un peu de superflu pour jouir de la vie, n'a même pas le nécessaire pour la supporter.

On sortira donc bientôt de cette situation intolérable.

Et lorsque l'échéance redoutable viendra, on verra ce que peuvent les savants, les médecins, les femmes de charité qui se consacreront à amortir les ravages de cette suprême catastrophe ; on verra ce que peut la science humanitaire pour soulager les blessures terribles, affreuses, qu'occasionneront les meurtrières inventions de la science anti-humanitaire.

Plus on parviendra à sauver d'hommes, plus peut-être on aura conservé d'énergies capables de commencer et d'achever la rénovation.

Mais croit-on bien que la Patrie aura assez de tous ses enfants valides, dans le sens administratif du mot, pour secourir ses autres enfants valides lancés dans la mêlée? Affirmer cette croyance serait faire montre d'imprévoyance et d'étourderie.

Aussi sera-t-on obligé de faire appel au concours de tous les hommes non valides, qu'une infirmité ou un défaut physique quelconque auraient mis à la réforme.

On réclamera aussi le service des individus bien valides, exemptés pour des motifs divers.

Ce ne sera sûrement pas assez.

Les femmes, les enfants, les vieillards, alors, seront un nouvel appoint.

Mais il en restera un autre.

Quinze cents individus — si je m'en rapporte aux chiffres indiqués par les statistiques, — bien valides, bien découplés comme les gars partis à la bataille, bien agiles et bien solides, seront là, eux aussi, comme en 1870-71, comme sous la première invasion, prêts à offrir leurs services.

Les sourds-muets de France.

Oui, ils seront là, eux qu'on appelle si improprement des infirmes — et qui comptent des infirmes parmi eux, des bancals, des manchots, des pieds bots, des estropiés, etc., — ils seront là, le cerveau exalté, le cœur ému, très en haut, le sang bouillonnant dans leurs membres belliqueux.

Les négligera-t-on?

Je ne le crois pas.

D'autant qu'ils pourraient très bien aller s'engager dans des corps francs volontaires, ce qui s'est vu en 1870-71 sur la frontière des Vosges.

Car, il y a de par la France, dans plusieurs sociétés de gymnastique ou de tir, des sourds-muets. Et, il n'y a là rien qui doive étonner et faire sourire. N'ont-ils pas des jarrets souples, des poings à assommer un bœuf, des yeux qui visent loin et juste.

D'ailleurs, il y a eu des sourds-muets soldats. Voici ce que je cueille dans un discours de M. Eugène Garey de Monglave (1843).

C'est la suite d'une apothéose du peuple sourd-muet:

« Des militaires enfin: l'un d'eux, Lamazure, garde national, a fait bravement la guerre de Vendée ; un autre, Deydier, a longtemps servi dans l'artillerie et s'est vu, avec douleur, mis à la retraite après de brillants exploits, dans la force de l'âge, parce qu'il est sourd-muet; un troisième, le comte de Solar, noble fils d'une noble maison, jeté sur la voie publique par ses nobles parents, recueilli et adopté par l'abbé de l'Épée, ballotté par les tribunaux, joué sur la scène française, devint dragon dans les armées de la République et tomba

sous les coups d'une nuée d'Autrichiens, parce que seul il n'avait pas entendu le signal de la retraite. »

Antérieurement, en 1840, M. Chapuys-Monulaville avait dit:

« En 1814, en 1815, en 1830, les sourds-muets, mêlés au rang du peuple, combattaient et mouraient pour la cause nationale. »

Et le poète sourd-muet, Pélissier, souligne:

« Aux journées immortelles de Février, plusieurs sourds-muets ont aussi combattu dans les rangs du peuple; l'un d'eux a été blessé à la défense des barricades, et un autre tué à l'attaque du Château-d'Eau. »

Voilà qui suffit dans son insuffisance pour prouver que les sourds-muets savent verser leur sang pour la patrie, ou pour une cause juste inhérente aux destinées de la patrie elle-même.

Mais mon intention n'est pas de réclamer pour eux le droit de servir comme combattants dans l'armée régulière, ni même dans l'armée irrégulière, qui surgira si jamais la patrie est en danger.

La guerre moderne, toute de tactique, avec ses tirs à longue distance, avec son absence de fumée, qui ne permet pas de se garer, avec son dédain de corps-à-corps à l'arme blanche, mettra le non-entendant dans des conditions d'infériorité horribles.

Ce que j'ai en vue, c'est leur utilisation comme brancardiers et petits infirmiers.

En 1870-71, ils ont déjà servi ainsi. Ce fait est connu de beaucoup; même, un sourd-muet a reçu une médaille de la Croix-Rouge pour le dévouement qu'il montra durant ces temps sombres.

Seulement, en 1870-71, le désarroi où l'on était partout facilita assez la tâche des sourds-muets. On trouvait tout nécessaire, on les prit. On était préoccupé partout, et s'ils commirent quelques maladresses, on n'y fit guère attention.

Or, la prochaine guerre ne sera pas la triste conséquence d'une coupable incurie. Tout a été préparé avec une sage et sûre prévoyance. Et les moyens pour atteindre un but simple

n'en seront que plus compliqués. Sauver beaucoup et bien, voilà l'unique et claire situation spéciale à laquelle il faudra des hommes spéciaux, ayant fait des études particulières, si courtes fussent-elles. Plus ils seront familiarisés avec les notions élémentaires et la pratique sommaire des secours aux blessés, plus leurs services seront efficaces.

Cela est si bien compris en France, que, partout où faire se peut, sous les auspices des grandes sociétés de secours aux blessés des armées de terre et de mer, on organise des cours pour les soins à donner aux blessés, et non pas seulement pour les blessés transportés dans les ambulances, au chevet desquels se trouveront, rayonnantes de beauté, débordantes de bonté, les reines de l'aristocratie et de l'intelligence, mais aussi, et principalement, pour les soins à donner instantanément sur les champs de bataille, à la première trouvaille d'un meurtri des balles ou des bombes.

Dans l'armée, les soldats d'infirmerie sont tout autant entraînés que leurs camarades de troupe active.

Aux dernières grandes manœuvres, qui ont révélé au monde étonné une armée française incomparable et redoutable, on n'a pas négligé les exercices ayant pour objet d'habituer lesdits infirmiers militaires au transbordement des blessés, ce qui est pourtant l'affaire d'humbles brancardiers.

Or, que l'inévitable guerre éclate demain, il est indubitable, je le répète, que le service de santé militaire sera insuffisant pour parer à toutes les éventualités. Alors viendront à son aide tout ce qui est homme de France et femme de France. Beaucoup seront pleins d'inexpérience, mais on les mettra bien vite au courant.

Quant aux sourds-muets, leur assistance sera tout de même profitable de certaine façon. Cependant, on voudra obtenir mieux, et le temps précieux perdu pour les initier sera trop long aux grands dépens des secourus. Et puis, les entendants qui voudront les comprendre et se faire comprendre d'eux devront se familiariser avec la dactylologie, car, dans les moments de presse, on ne pourra faire usage de l'écriture. Dans d'autres cas, les parlants croyants de la démutisation

moderne refuseront d'étudier l'alphabet manuel et préféreront obliger les sourds-muets à lire sur leurs lèvres. Mais sur quelques rares chances de saisir, combien plus, pour les sourds, de risques de se méprendre ! Inconvénient grave en ces circonstances critiques !

Il vaut donc mieux préparer les sourds-muets au rôle que le patriotisme leur commandera lors de la conflagration.

Rien de plus simple pour l'organisateur plein de bonne volonté et exempt de tout préjugé stupide sur les sourds-muets et sur leur utilité dans le monde.

Si les sociétés de secours militaires veulent, avec le concours du ministère de la Guerre, dans les agglomérations de sourds-muets, créer des cours exclusivement pour eux et faits par leurs professeurs ou par des sourds-muets instruits, avec exemples à l'appui, avec une continuelle leçon de choses d'infirmerie, et si on les invite à y aller, si on exige même, en considération de leur exemption du service militaire, qu'ils soient tenus, jusqu'à vingt-cinq ans, de s'y trouver, on mènera à bien leur apprentissage.

Je vais même plus loin.

Un député, dont le nom m'échappe, a déposé une proposition de loi ayant pour objet de soumettre à un impôt, proportionnel aux revenus, tous les exemptés du service militaire pour une cause et pour une autre. Ainsi, ceux qui ne peuvent tenir l'arme de défense pour le pays contribueront à entretenir ceux qui s'exercent au maniement de cette arme.

Rien de plus juste; d'autant que, toujours, ceux qui ne passent pas leur jeunesse à la caserne parviennent plus vite à se faire dans la vie des situations solides et inexpugnables, et sont mis plus à même de jouir des bienfaits de la mère-patrie. En ces temps, où le principe de l'égalité sociale fait son chemin, il est raisonnable de chercher à niveler à sa hauteur toutes les inégalités naturelles des hommes. Un vrai Français de France ne doit pas crier à l'impossibilité d'appliquer ces théories de profonde humanité.

Eh bien, si cette proposition de loi est votée, elle sera, jusqu'à un certain point entachée d'inégalité.

Il faudra bien l'appliquer aux sourds-muets comme aux aveugles sous peine de violer l'égalité.

Pourtant les sourds-muets devant les aveugles seront en grand désavantage.

Et quand je dis désavantage, je n'entends pas dire qu'il vaut mieux être aveugle que sourd-muet, que les privés de la vue ont plus de qualités morales, plus d'aptitudes intellectuelles, plus d'affinité d'esprit que les privés de l'ouïe. Non, je n'ai pas à débattre et à rabattre cette question. A l'examiner de près, cette sempiternelle question, on remarquera qu'il y a des aveugles et des sourds-muets d'un égal savoir et d'un égal talent, de sorte que sa solution, à mon humble avis, appartiendrait aux femmes ; et si elles affirment, comme je le crois, que les sourds-muets valent mieux que les aveugles, vous comprendrez parfaitement que c'est comme si elles disaient qu'aux ronds-de-cuir fluets et délabrés elles préfèrent les gars vigoureux et râblés des saines campagnes.

Aussi le désavantage du sourd-muet vis-à-vis de l'aveugle est-il un désavantage social, immense, effrayant.

Grâce à la bonne organisation d'un grand nombre d'écoles d'aveugles, grâce au soin que l'on a de développer leurs aptitudes, grâce à l'existence d'une puissante société de placement d'aveugles, grâce aussi surtout au peu de préjugés qui courent dans le populaire sur eux, les non-voyants se font une assez honorable situation dans le monde, et de moins en moins viennent grossir les rangs de la mendicité publique.

Il en est malheureusement autrement des sourds-muets. Comme on leur met aux mains des métiers exercés par la grande majorité des parlants, métiers qui traversent des phases critiques sous le coup d'une concurrence acharnée, comme on est plein de préventions contre eux, comme le nombre des personnes bien relationnées s'intéressant à eux, est fort restreint, bien rares sont ceux qui ont le droit de se dire rendus à la société.

La plupart subsistent aux dépens de leurs proches, inutiles et sans espoir de se faire une position. Les autres,

qu'on croit à tort le grand nombre, ne vivent que du produit d'aumônes pitoyables, de séductions sur la compassion vulgaire.

Quant aux ouvriers placés, ils peinent dur en de travaux peu rénumérateurs. Et dans ces conditions, on voudrait établir sur eux un impôt tenant lieu de l'impôt du sang.

Combien plus pratique et plus équitable l'idée d'astreindre tous les jeunes sourds-muets, arrivés à leur majorité et admis par les conseils de revision, à faire un stage d'environ un an sous les drapeaux, dans les corps d'infirmiers militaires. Ce serait une bonne école pour eux. D'abord, ils pourraient parfaire les connaissances apprises dans leurs institutions en même temps qu'ils se feraient la main pour l'accomplissement de leurs futurs et patriotiques devoirs. De plus, ils arriveraient à apprendre les parlants, leurs frères de tous les jours dans la vie, et à se faire apprendre d'eux. Ils noueraient avec eux des relations qui leur serviraient pour faire route sans encombre dans l'existence.

Ils deviendront de ces hommes toujours prêts à porter secours à leurs concitoyens victimes d'accidents ou de grandes calamités, et par suite se feront plus apprécier. Et lorsque sonnera l'heure inévitable, la promptitude et l'habileté de leurs secours ne leur feront que des admirateurs, que des amis reconnaissants, qui sauront leur en tenir compte lorsque la paix se fera, préludant à un désarmement général, à une abdication des rancunes et des colères, et suscitant un immense attendrissement des hommes, qui, prodigieusement et contagieusement, les portera à s'entre-faire le plus de bien possible.

Il n'y a pas à sourire, il n'y a pas à livrer carrière à un scepticisme aimable et frondeur, il y a simplement à se rappeler ce mot du célèbre conventionnel Roger-Ducos, qui, à propos de sourds-muets, disait : « Tous les enfants appartiennent à la patrie qui doit s'en servir pour les tourner à son profit. »

Qu'on étudie donc la question administrativement et militairement, mieux que je n'ai pu le faire, moi, simple sourd-

muet, qui me suis borné à noter de secrètes aspirations de sourds-muets, et encore les plus modestes, car il y en a, lesquels abreuvés jusqu'à la lie de l'infinie navrance de la vie et découragés, oh combien! par leur surdi-mutisme, ou plutôt par la répulsion qu'on a pour ledit surdi-mutisme, ne consentiraient à mourir que la tête fracassée par une balle ennemie, afin de donner à leurs contempteurs une leçon, dont ils se moqueraient d'ailleurs.

Ce que je me souviens de la passionnante curiosité, qui, au temps de mon internat à l'Institution de la rue Saint-Jacques, poussait les élèves avancés à lire, en cachette et pour cause, les journaux relatant les péripéties de nos deux dernières grandes expéditions coloniales de Tunisie et du Tonkin ! Et ce qu'ils auraient voulu être là-bas, parmi les volontaires!

Ce que je me souviens du culte ardent que beaucoup avaient voué à Gambetta ! (1)

Ce que je me rappelle aussi l'engouement, — précédant d'un an celui de la masse de leurs frères parlants — des jeunes élèves de 1886-87 pour un général ministre de la guerre, qui incarnait pour eux l'idée de la patrie et l'âme de la revanche.

Or, avec de tels êtres, dans le cœur desquels bat tant d'amour de la mère commune, il est possible de faire beaucoup, si on sait utiliser leur intelligence et leurs bonnes conditions physiques.

Encore une fois, qu'on essaie !

Henri GAILLARD.

(1) Voici d'autres exemples probants extraits d'une brochure du sourd-muet feu Ferdinand Berthier, de la Société des Gens de Lettres : « Les sourds-muets, on a beau dire, sont les êtres les plus faciles à impressionner quand il s'agit de patrie, d'honneur et de gloire, parce qu'entre tous les hommes il n'en est pas qui possèdent au même degré le sentiment de la nationalité, et dont le cœur réponde mieux, dans son silence apparent, à toutes ces idées magiques. Et ici, je dois être cru sur parole, puisque je n'avance rien qui ne soit fondé sur mon expérience. Rien ne leur plaît autant que de suivre le récit des batailles, des victoires, des exploits qui ont illustré les armes françaises.

Pour comprendre tout ce que leur âme renferme de patriotisme ardent, frénétique, il faut voir jusqu'où ils portent leur admiration, leur vénération pour la personne de l'empereur. C'est, en quelque sorte, du délire que leur amour pour Napoléon. » — *Réfutation des opinions du Dr Itard* (1840).

LES SOURDS-MUETS MIMES

Les sourds-muets sont-ils capables de traduire d'une façon intelligible pour nous des pièces de théâtre ? Ont-ils le don du geste scénique et du langage mimé ?

Telle est la question qu'on sera tenté, dans le public, de se poser quand on lira cette nouvelle toute fraîche et que nous avons été priés d'insérer :

« Il vient de se fonder à Paris, sous le patronage de l'Association amicale des sourds-muets, un comité de vingt membres qui se propose : 1° de rechercher et d'étudier les moyens d'organiser en France des pantomimes jouées par des sourds-muets; 2° de recueillir les fonds nécessaires pour couvrir les frais de ces représentations. »

L'idée paraîtra téméraire. On croit volontiers que le sourd-muet, par cela même qu'il emploie, pour parler à ses congénères, des signes conventionnels et dont le sens, à moins d'initiation, nous échappe, sera nécessairement inapte à traduire tous les cris de la passion, toutes les notations du sentiment par des gestes, et des gestes accessibles à tous.

On le croit communément, et l'on se trompe.

J'ai parfois assisté à des réunions de sourds-muets ; j'y ai toujours constaté ce fait bizarre : dans les premiers moments, ils ne s'entretiennent que par signes ; mais, que la discussion s'engage, qu'elle s'échauffe, qu'une émotion les soulève, aussitôt vous les verrez substituer au langage des signes, artificiel, en somme, et appris, le langage instinctif, irraisonné des gestes. Ils mimeront avec un entrain prodigieux, en une rapide série de gestes simples et d'une justesse criante, leurs sensations, leurs émotions, leurs idées.

On ne s'imagine pas l'ampleur de ce langage, le relief dont ces gestes s'accentuent. Et quelle mobilité dans les traits ! quelle variété dans les jeux de physionomie ! quels changements à vue dans les regards ! En un instant, l'auditoire est remué : il passera, sans transition appréciable, d'une tristesse profonde à une gaieté folle, et de la gaieté à une pitié attendrie, proche voisine des larmes.

Si le sourd-muet, dans des circonstances qui l'émeuvent, a recours au langage des signes, plus humain, s'il en tire involontairement des effets d'une si remarquable puissance, il est hors de doute qu'il est outillé mieux que personne pour jouer la pantomime. Les *entendants* — c'est le mot dont ils nous désignent — les comprendront même à la scène mieux qu'ils ne comprennent les autres et s'en laisseront toucher plus vivement. Le répertoire où puisera le sourd-muet pour ses gestes paraîtra moins varié — peut-être, — mais, suggéré uniquement par l'instinct, il n'en aura que plus de pénétration et plus de force.

Rien d'artificiel, en effet, rien d'obscur comme le langage traditionnel de nos mimes.

Maintes fois j'ai assisté à la classe que suivent, à l'Opéra, ces demoiselles du corps de ballet pour apprendre à traduire en gestes leurs rôles. A l'exception des gestes rudimentaires, de ceux qui expriment d'une façon naturelle des choses simples et qu'un sauvage instantanément comprendrait, tout est rébus en ce langage. On traduira l'idée d'un *roi*, par exemple, de la manière suivante : vous levez à la hauteur du front la main droite et, de l'index promené vivement de droite à gauche, vous décrivez un cercle autour de la tête. Pourquoi ? — C'est que les rois portaient jadis un diadème et que le diadème, dans l'acception populaire, est un cercle de métal posé, en guise de coiffure, sur les cheveux. On ne me contredira pas si j'avance que ce langade idéographique est d'une cocasserie achevée.

Tenez-vous à vous en convaincre davantage ? Suivez attentivement un ballet. Si vous arrivez à comprendre l'action autrement que par un petit nombre de gestes instinctifs, par les attitudes révélatrices des corps, si même vous arrivez à comprendre, vous pourrez vous rendre cette justice que vous êtes le seul aussi avancé dans la salle. Si les spectateurs, à vos côtés, prennent plaisir, ils prendront ce plaisir par les yeux : ils savoureront en *dilettanti* les belles formes, les souples déhanchemnts, les mouvements agiles et rythmés, le papillotage aussi des couleurs. Quant à l'action, elle sera incertaine pour eux, vague, flottante et quelconque.

Par contre, si vous en trouvez l'occasion, voyez une pantomime de sourds-muets : vous serez surpris de la clarté, de l'intelligibilité de leurs gestes. Ces jours passés, au cours d'une représentation de cette nature, j'ai pu noter dans le détail, sans commettre une erreur, même légère, le scénario de la pièce, et tout autre, sans être embarrassé, eût pu le faire.

Où les sourds-muets font erreur, c'est quand ils songent à traduire par le geste une langue aussi arrêtée que celle du vers et des états d'âme aussi compliqués que ceux de nos poètes. A rendre ces impressions fugitives, ces subtiles nuances de pensée, cette orfèvrerie miroitante des mots, cette pyrotechnie de nos rimes, le geste jamais ne suffira ; il n'en donnera pas même l'ébauche. Du Verlaine gesticulé ! Vous imaginez-vous le résultat ? Un mime qui serait Karagueuz et Siméon Stylite tout ensemble ! *Proh pudor !*

Quant à la pantomime, bravo ! Ne fût-elle susceptible d'être goûtée que par les seuls sourds-muets, l'œuvre, de tout point déjà, serait bonne. La nature a fait le sourd-muet triste et sombre : tout ce qui peut le tirer de sa torpeur, l'arracher au pessimisme qui l'obsède, à la solitude qui le ronge, et semer sa vie de quelques joies, mérite d'être compris et soutenu. C'est un devoir strict pour les « entendants » d'y aider.

Extrait du journal *Le Temps*.

NÉCROLOGIE

Mort de l'Amiral PEYRON

M. le docteur Peyron, directeur de l'Assistance publique de Paris et l'un des membres du Comité de patronage de la *Revue Internationale*, vient d'avoir la douleur de perdre son frère, le vice-amiral Peyron, questeur du Sénat, ancien ministre de la Marine.

L'amiral Peyron est décédé le 9 janvier dernier, au Palais du Luxembourg, à l'âge de soixante-huit ans.

Nous envoyons à Monsieur le docteur Peyron, avec nos compliments de condoléance, l'expression de notre respectueuse sympathie.

INFORMATIONS

Un cadeau princier. — A la suite de sa visite à l'Institution nationale, Son Altesse Royale, le prince Damrong a envoyé deux montres aux élèves qui avaient eu la bonne fortune d'être désignés pour souhaiter la bienvenue au prince et le remercier de sa visite, au nom de leurs camarades. Ces montres portent la date de la visite du prince Damrong — 27 octobre 1891 — et ont été remises aux élèves Périno et Doulet.



L'Institution fondée par Miss Emma Garrett prendra le nom d'**École pour l'enseignement des jeunes sourds-muets qui ne sont pas encore en âge de recevoir l'instruction.**

Le local n'est pas encore choisi, mais selon toute probabilité, il sera situé aux environs de Philadelphie.

Nous adressons tous nos souhaits à Miss Emma GARRETT pour la réussite de sa nouvelle école.

*
* *

Association amicale des sourds-muets de France. — Dans sa séance du 17 décembre dernier, l'Associaion amicale des sourds-muets a procédé à la constitution de son bureau pour l'année 1892.

Ont été nommés :

Président honoraire : M. Chambellan.
Président : M. E. Dusuzeau.
Vice-présidents : MM. Théobald et Choppin.
Secrétaire-général : M. Gaillard.
Secrétaire-adjoint : M. Desperriers.
Trésorier : M. Génis.
Trésorier-adjoint : M. Auguste Colas.
Censeurs : MM. Endrès, Richard et Bezault.

*
* *

Institution nationale des sourds-muets de Paris. — Nous apprenons la mise à la retraite, après trente-cinq ans de services, de M. Alard, professeur et archiviste de l'Institution nationale, officier de l'Instruction publique.

M. Alard avait débuté en 1856, comme aspirant répétiteur, à l'Institution nationale des sourds-muets de Bordeaux où il y avait alors des garçons et des filles.

Appelé à l'Institution de Paris, en 1858, en qualité de maître-répétiteur, M. Alard y a conquis successivement tous ses grades et y a fait une carrière des plus honorables et des mieux remplies.

L'arrêté ministériel qui a admis M. Alard à faire valoir ses droits à la retraite à partir du 1er janvier 1892, lui a conféré

en même temps l'honorariat et lui a décerné la médaille d'argent de l'Assistance publique.

On nous informe d'autre part que M. Vauzelle, après avoir donné sa démission, vers la fin de 1888, pour aller diriger l'enseignement à l'école départementale de Saint-Médard-lès-Soissons, vient d'être réintégré, sur sa demande, dans les cadres du personnel enseignant de l'Institution nationale de Paris, en qualité de professeur-adjoint.

* * *

Un mariage entre sourds-muets. — A Epinal, un mariage a été contracté entre deux sourds-muets, les nommés Varlot Clément, vingt-huit ans, couseur à Ligny, et Amélie Chrisment, vingt-et-un ans, repasseuse.

On a fait lire à chacun les articles du Code et ils ont déclaré par écrit vouloir se prendre pour époux.

Espérons qu'un jour on aura le spectacle de deux sourds-muets qui après avoir lu sur les lèvres de M. le Maire la phrase sacramentale que chacun connaît, y répondront par un *oui* prononcé d'une voix forte et distincte.

REVUE DES JOURNAUX

La Voix. — M. Chervin aîné a terminé, dans le numéro de décembre, l'étude qu'il publiait sur les principes de lecture à haute voix. Son dernier chapitre traite du genre dialogué, de la lecture et de la récitation des vers. L'auteur fait plutôt des leçons d'application que de théorie, aussi faut-il se reporter à son texte même pour apprécier son enseignement, lequel est d'ailleurs celui qu'on suit généralement pour apprendre la déclamation.

M. le Dr Chervin a eu l'heureuse idée de se livrer, auprès des personnes dont la voix se fatigue par suite de leurs occupations, à une enquête pour connaître l'influence de l'alcool et du tabac sur les organes phona-

teurs. Les instituteurs de sourds-muets, par la méthode orale comptent parmi les intéressés à la question, car ils ne sont pas sans subir quelque laryngite pour la « démutisation » de leurs élèves. Malheureusement, les avis recueillis sont tellement contradictoires qu'on n'en peut tirer de règles fixes d'hygiène. Le tabac, l'alcool font du bien à d'aucuns, tandis qu'un peu de fumée, le plus petit verre de liqueur incommodent les autres, leur voilent la voix. Dans ces conditions, c'est à chacun de savoir comment il doit en user avec les cigares et les spiritueux. Toutefois, il faut convenir que, d'une manière générale, la plante à Nicot et les produits baptisés alcooliques sont plutôt des ennemis que des amis du larynx.

Dans un livre intitulé *De la prononciation dans le chant*, l'auteur feu M. Ch. Duprat, s'exprime ainsi à un certain endroit : Pour être bien compris, bien entendu dans une grande salle, on doit altérer légèrement la prononciation des syllabes à double détente ; l'on dira, par exemple, s'empEresse à fElatter pour s'empresse à flatter. Mais, M. A. Laget s'élève vivement contre cette théorie que réprouve, dit-il, l'enseignement du Conservatoire de Paris.

L. LEGUAY.

L'Educazione dei Sordomuti. — Sommaire du n° 4 (janvier 1892) : V. GRAZZI : De la parotite épidémique comme cause de la surdité. — G. NICOLUSSI : Considérations sur quelques points de l'histoire contemporaine de l'instruction des sourds-muets. — C. AMMAN : Le sourd parlant (trad. de V. BANCHI). — P. FORNARI : Étude sur l'alphabet (fin). — UN MAITRE : Moins de prétention à la science ! — L. CAPELLI : Douzième Congrès des maîtres américains des sourds-muets. — PRATIQUE. — BIBLIOGRAPHIE. — REVUE DES JOURNAUX. — INFORMATIONS. — VARIÉTÉS.

Le Docteur GRAZZI appelle l'attention des otologistes sur les complications possibles de la parotite épidémique. Vulgairement nommée *oreillons* la parotite épidémique est une affection souvent bénigne qui occasionne cependant, dans certains cas, des troubles graves et non expliqués du labyrinthe. La surdité qui en est la conséquence, présente peu de chances de guérison puisqu'elle a son siège dans l'oreille interne. Si le malade est un jeune enfant, il reste muet ou il le devient bientôt.

Les *oreillons* doivent donc être rangés parmi les trop nombreuses affections qui peuvent produire la surdi-mutité.

M. NICOLUSSI cite les écrits de Hill, Hirch et les décisions du Congrès de Cologne (1889) pour montrer que, tout en exerçant leurs élèves à communiquer par la parole, les maîtres allemands des sourds-muets n'excluent pas complètement l'usage du signe, qu'ils le regardent au contraire comme indispensable dans les premières années de l'instruction du sourd, mais que, dans la suite, ils cherchent à l'éliminer aussi complètement que possible.

« En adoptant la méthode allemande, dit ensuite M. Nicolussi, les

maîtres italiens devaient donc limiter l'usage du signe et se proposer son exclusion graduelle sans cependant le proscrire entièrement. C'est ce qu'ils firent d'abord. »

M. FORNARI termine son *Étude sur l'alphabet.* L'auteur nous paraît avoir appuyé avec intention sur les imperfections de l'alphabet écrit ; il indique les dangers qu'il y aurait à le prendre pour guide et conseille « *d'enseigner la prononciation indépendamment de l'alphabet écrit.* »

Ce travail, plein de remarques judicieuses qui révèlent un chercheur servi par une longue expérience, jettera sans doute un peu de lumière sur cette question de *l'amélioration de la parole du sourd*, qui est d'actualité aussi bien en Italie qu'en France.

Vous souvient-il du discours de M. MANGIONI *Science et patience* ? Il y réfutait ce préjugé : « l'instituteur des sourds-muets a plus besoin de patience que de science » ; il concluait en disant que science et patience nous sont également nécessaires et il avait bien raison. Aujourd'hui c'est un anonyme qui s'écrie : « Faut-il tant de science ! » et il n'a pas tort. C'est que tous deux se sont attaqués à des exagérations. La patience ne suffirait pas pour faire parler un muet, il y faut bien joindre quelques connaissances physiologiques, mais il n'est pas nécessaire d'être *physiologiste* ; et pour enseigner au jeune sourd la langue de son pays il est bon d'en avoir fait une étude spéciale qui n'est pas cependant du domaine des seuls *littérateurs* et *philologues !*

Nous lisons dans les INFORMATIONS que le Comité chargé de l'organisation du prochain Congrès italien est composé de six membres :

MM. P. FORNARI, professeur.
G. BIANCHI, député.
L. MOLFINO, professeur.
A. RIPAMONTI.
L. CASANOVA.
V. BRAMBILLA.

Dans une première séance tenue à Milan le 23 novembre, ce Comité vérifia les pouvoirs de ses membres et procéda à la nomination de son bureau. Nommé président, M. Bianchi déclina cet honneur qui revint alors à M. Fornari ; L. Moltino fut élu secrétaire.

Dans une seconde séance (10 décembre) la ville de Gênes fut choisie comme siège du Congrès.

PAUTRÉ.

Organ der Taubstummen Anstalten, n° 12 (décembre 1891).

SOMMAIRE. — 1. Dr J. BOSSHARDT : *Sur la richesse en images de la langue allemande*, et l'emploi de ces images dans l'enseignement. — 2. GALLAUDET : *Sur la méthode orale* et l'enseignement au moyen des signes et de l'alphabet manuel (extrait du *Deaf and Dumb Times*, traduit par M. BLEHER). — 3, Bibliographie. — 4. Communications. — 5. Annonces et avis divers.

SUPPLÉMENT. — Assemblée de professeurs de sourds-muets tenue à Pforzheim en 1847 (suite).

Les excellents conseils que M. le Dr J. BOSSHARDT rappelle aux professeurs pourraient se résumer ainsi : pour que vos leçons soient profitables, sachez les rendre intéressantes, variez-les, animez-les. L'auteur se propose surtout d'attirer l'attention des professeurs sur l'enseignement de la langue maternelle, et de montrer, par quelques exemples, comment ils peuvent en rendre l'étude à la fois agréable et fructueuse.

Il fait remarquer que, dans certains établissements d'instruction, les écoles industrielles surtout, l'enseignement de la langue maternelle souffre et languit. « Là, dit-il, on travaille encore trop d'après le modèle, un morceau de lecture est traité comme l'autre, les explications sont toujours de même espèce, les mêmes points de vue se reproduisent sans cesse, les mêmes exercices sont invariablement posés. » Ce n'est pas ainsi que l'enseignement doit être donné. M. Bosshardt indique la vraie manière d'intéresser et d'instruire. Prenons un de ses exemples. La locution *raser quelqu'un sur la cuiller,* c'est-à-dire se moquer de quelqu'un, se présente-t-elle dans une lecture, le professeur ne se contentera pas, comme l'a vu faire M. Bosshardt, d'en donner la signification et de passer outre, il satisfera la juste curiosité de ses élèves en leur racontant qu'autrefois, pour raser convenablement les clients au visage ridé, le barbier leur introduisait dans la bouche une cuiller qui gonflait la joue et en rendait la surface plus unie. Les élèves se représenteront aisément la gêne du patient, le ridicule de sa situation, les railleries qui ne manquaient pas de pleuvoir sur lui, et l'expression « raser quelqu'un sur la cuiller » se gravera dans leur mémoire d'une manière ineffaçable; ils ne se feront pas faute de l'employer à l'occasion.

En remontant ainsi à la source de la création du langage, on trouve à la base de toute figure un fait de la vie matérielle. Beaucoup de figures ont pour base une des qualités de l'homme ou un des événements de son existence. Dans une leçon, le professeur rencontre-t-il une de ces figures, il en profite pour poser adroitement une série de questions de manière à faire trouver d'autres figures qui se rattachent à la première. C'est ainsi qu'il amènera ses élèves à dire : l'espérance repose, est assoupie, sommeille; elle est nourrie, elle croît; elle nous accompagne partout comme une amie fidèle, ou bien elle nous abandonne soudain; elle s'en va, elle revient; elle nous abuse, nous harcèle et même est déçue, trompée; elle nous console dans les heures difficiles, en compagnie de la foi et de l'amour; elle nous relève et nous soutient; mais on peut aussi trop lui demander et alors elle peut se lasser et s'épuiser, elle est aussi chancelante, elle est (comme un malade) abandonnée, perdue; nous la voyons s'évanouir, même mourir; elle est ensevelie, elle renaît, etc. Et quand les élèves auront trouvé un certain nombre de ces images relatives à l'espérance, l'un d'eux ne manquera pas de s'écrier : « C'est justement comme un homme. » Cet écolier et ses camarades ne seront pas tentés, en entendant le mot de personnification, de se l'imaginer comme un moyen inventé par quelque « subtil Ancien, pour distinguer l'une de l'autre la poésie et la prose, et pour édifier les collégiens de tous les temps ».

Les qualités et les actions humaines peuvent aussi être attribuées à un grand nombre de choses abstraites : providence, courage, vengeance, etc. L'abstraction peut cependant être ornée par d'autres qualités qui n'appartiennent pas à l'homme, mais à des choses inanimées : la colère peut être comparée au feu, etc. Ou bien les qualités humaines sont transportées sur des objets inanimés, exemple : le pied de la montagne. A propos de cette expression, le professeur doit faire trouver à ses élèves les autres figures qui complètent la personnification de la montagne. L'élève « n'a-t-il jamais entendu que les montagnes n'ont pas seulement leur pied, mais aussi leur dos, leur tête, leur front, même leur couronne; qu'elles dominent certaines contrées, qu'elles contemplent gravement et solennellement le vaste pays, ont chalets et troupeaux à leurs flancs, et parfois sont pourvues d'un chapeau ou d'une épée. »

« En sens contraire, les attributs des choses sont transportés sur l'homme », ou encore, des objets inanimés sont investis des propriétés d'autres objets inanimés. Le professeur doit faire remarquer tout cela au moyen d'exemples.

Il est très utile et aussi très intéressant (M. Bosshardt le prouve par des exemples) de faire suivre aux élèves les extensions successives du sens des mots depuis la signification originelle jusqu'aux acceptions les plus éloignées.

« Ces exercices conviennent aussi bien aux classes inférieures qu'aux classes supérieures. » C'est au professeur de savoir graduer les difficultés, etc. etc.

Conduit dans ce sens, l'enseignement amènera certainement les élèves à une connaissance profonde de la langue maternelle.

DANJOU.

La Ilustracion del Profesorado Hispano-Americano-Colonial, de Madrid. — Dans un article déplorant la lenteur avec laquelle s'opère le développement de l'instruction en Espagne, Mme C. ROJO HERRAIZ, Directrice de la *Escuela Normal Central*, dit que cependant il n'a pas manqué à son pays de produire de tout temps des hommes éminents qui consacrèrent leurs forces et leur vie entière au grand problème de l'éducation.

Si l'Espagne, dit-elle, avait su encourager leurs travaux et en recueillir les fruits, elle serait aujourd'hui la première en matière d'éducation. Mais elle laissa ses hommes de génie travailler dans l'isolement, ou porter à l'étranger leur savoir et leurs doctrines ; aussi d'autres pays, tels que le Portugal, la France, l'Angleterre, profitèrent-ils de leur activité.

« C'est encore ainsi qu'au XVIe siècle, Ponce de Léon apprend à parler aux sourds-muets et fait des prodiges dans son charitable et difficile enseignement, mais il n'appelle pas l'attention du monde sur son œuvre et son invention demeure inconnue, jusqu'à ce que Rodriguez Pereira produise des sourds-muets *parlant*, non pas dans un centre de l'Espagne, mais à l'Académie des Sciences de Paris. Alors se fondent des établisse-

ments pour ces déshérités de la nature : l'Autriche, la Suisse, l'Angleterre, l'Italie ouvrent des écoles spéciales dans le cours du XVIIIe siècle.

« L'Espagne, elle, reste étrangère à ce mouvement généreux, provoqué cependant par l'un des siens. Ce n'est qu'en 1803, que s'inaugure chez elle la première Institution de sourds-muets et encore celle-ci est-elle due à l'initiative d'une société particulière. »

Aujourd'hui, continue Mme Herraiz, les écoles et les maîtres de l'Espagne sont encore régis par la loi publiée en 1857, par M. Moyano.

Ces réflexions de la Directrice de la *Escuela Normal Central* contrastent quelque peu avec le Rapport que le professeur brésilien D. Luiz dos Reis a publié sur l'Institut des sourds-muets de Madrid et qu'on peut lire également dans le présent numéro. Cependant on reconnaîtra la justesse des doléances de Mme Harraiz, en considérant que les onze écoles spéciales de l'Espagne renferment à peine cinq cents sourds-muets et aveugles, alors que la population sourde-muette de ce pays est de dix à douze mille âmes.

Espérons qu'un vent de progrès soufflera enfin du côté de la péninsule ibérique et que les pauvres sourds-muets espagnols en recueilleront leur part de soulagement.

En ce qui concerne l'impulsion donnée à la création des premiers établissements d'instruction pour les sourds-muets, nous demanderons à Mme Herraiz. la permission de lui faire remarquer que le mérite en revient surtout à l'abbé de l'Epée.

Nous ne mettons en doute, néanmoins, que la notoriété des résultats obtenus par Pereire n'ait contribué également à ce grand mouvement.

Auguste Boyer.

Revista Escolar, (République Argentine). — Il y avait longtemps que nous étions sans nouvelles de l'Institut des sourds-muets de Rosario.

La *Revista Escolar* de juillet dernier, nous apprend que cet établissement ne relève pas de l'État argentin mais qu'il est rangé parmi les écoles particulières.

Cela ne l'empêche nullement de progresser car le nombre des élèves qui était de quatorze en 1887 est aujourd'hui de quarante-huit (trente-neuf garçons et neuf filles) avec un personnel de cinq professeurs.

Cet Institut a pris le nom de *Instituto Serafin Balestra.*

Son dévoué Directeur, M. José Robles, a voulu rendre ainsi un public hommage à la mémoire de l'apôtre ardent et convaincu de la méthode orale dont il s'honore à juste titre d'être l'élève et le continuateur dans la République Argentine.

Revista pedagogica, Rio-de-Janeiro. — Entre autres matières le numéro du 15 novembre dernier renferme le rapport que le professeur brésilien D. Luiz dos Reis a publié à son retour d'Europe.

Nous relevons dans ce rapport un chapitre consacré au Collège National des sourds-muets de Madrid et qui est ainsi conçu : « J'ai pu également, avec une lettre de recommandation du Dr Menezes Vieira, visiter le Collège National de sourds-muets et d'aveugles de Madrid, dirigé par D. Manuel Blasco y Urgel.

« J'ai vu cet établissement dans le plus grand détail et j'ai assisté aux classes dans lesquelles j'ai été émerveillé par la patience et le zèle des professeurs chargés d'instruire d'infortunés enfants privés de la vue ou de l'ouïe et de la parole.

« Les salles de classe sont magnifiques, pourvues de tout le nécessaire.

« J'ai interrogé les élèves sur la grammaire, l'arithmétique, le système métrique, l'histoire et la géographie et tous ont répondu à mes questions avec justesse et promptitude.

« Un aveugle, qui, à ce malheur irréparable, joint celui d'être sourd-muet, m'a surpris par les connaissances qu'il possède sur la géographie ; il est également assez instruit sur les autres matières et écrit d'une manière assez intelligible (1).

« J'ai entendu des jeunes filles aveugles chanter avec une sûreté et une précision remarquables.

« Mais ce qui m'a le plus étonné, ça été de voir les aveugles, tout comme les sourds-muets, exécuter des mouvements de gymnastique, monter aux cordes, aux échelles et en redescendre avec dextérité, travailler à la barre fixe et au trapèze ainsi que des gymnastes accomplis.

« J'ai vu aussi les ateliers de couture, de broderie, des tailleurs, etc... qui renferment des travaux très riches, d'un goût exquis, d'une perfection absolue.

« Je doute qu'il y ait beaucoup d'établissements du même genre qui puissent rivaliser avec l'Institut de Madrid.

« Aussi le cabinet du Directeur renferme-t-il une importante collection de diplômes honorifiques, de prix obtenus à diverses Expositions. »

Le chapitre du rapport de M. Luiz dos Reis, dont on vient de lire la traduction, est très flatteur pour l'Institut national des sourds-muets et des aveugles de Madrid.

Nous regrettons, pour notre part, que pendant son séjour dans notre capitale, le professeur brésilien n'ait pas honoré de sa visite l'Institution Nationale des sourds-muets de Paris.

Il aurait vu là un établissement consacré exclusivement aux sourds-muets, et nous sommes certain que les résultats qu'il y aurait constatés l'auraient convaincu de la possibilité d'instruire le sourd-muet par la parole, fait qui malheureusement n'est pas encore admis à l'Institut national des sourds-muets de Rio-de-Janeiro.

Auguste Boyer.

(1) Nous eussions désiré que M. Luiz dos Reis nous dît par quelle méthode cet enfant sourd-muet-aveugle avait été instruit et si on lui avait enseigné l'usage de la parole. La possibilité de cette entreprise, si difficile qu'elle puisse paraître, est parfaitement démontrée dans l'intéressante traduction que M. M. Dupont a publiée dans le dernier numéro de la *Revue Internationle*, page 272.

BIBLIOGRAPHIE

Recherches acoustiques sur les voyelles nasales du docteur Loewenberg. — De la lecture de ce petit opuscule de huit pages nous retiendrons les trois points suivants qui nous paraissent mériter quelque attention :

1° « En obstruant l'ouverture postérieure des fosses nasales, les tumeurs adénoïdes empêchent le passage de l'air expiré par ces cavités, et s'opposent ainsi à la formation de toutes les lettres dont l'émission implique l'écoulement de l'air à travers le nez et sa résonnance dans les fosses nasales... Les malades disent *bère* au lieu de *mère* et *des* au lieu de *nez*. »

Les tumeurs adénoïdes sont donc du nombre des affections que nous devons connaître, puisqu'elles expliquent un vice d'articulation et qu'elles réclament les soins du médecin.

2° Plus loin l'auteur indique la position prise par les organes vocaux dans la prononciation des voyelles nasales.

« Le rétrécissement par lequel l'air passe pour former les voyelles nasales est constitué par le redressement de la base de la langue d'une part et, d'autre part, par l'abaissement du voile du palais. L'ouverture spéciale qui produit le son caractéristique se trouve donc reportée encore plus en arrière que pour les lettres linguales (*n*, par exemple)... Les voyelles *a*, *è*, *o*, *eu* prononcées avec cette position des organes vocaux deviennent nasales, et donnent *an*, *ein*, *on*. *eun*. »

3° Le Docteur Loewenberg a déterminé *les notes musicales propres à chacune des voyelles nasales* comme Helmholtz l'a fait pour les voyelles simples ; les résultats de ses recherches sont les suivants :

o, *si bémol* 3	on, *sol* 3.
a, *si bémol* 4	an, *fa dièse* 4, prés du *sol*, 4.
è, *si bémol* 5	in, près du *sol* 5.
eu, (résultats divers)	eun, vers *la* 3.

« ... Les nasales françaises des trois premiers groupes (*on*, *an*, *in*) ont donc pour sons propres les tierces mineures inférieures des voyelles simples correspondantes (*o*, *a*, *è*).

Thomas Pendola et son Institut. — C'est une notice historique publiée par V. Banchi, Directeur de l'école de Sienne. L'auteur développe parallèlement l'histoire de l'Institution qu'il dirige et celle de son illustre prédécesseur le P. Pendola car « leurs noms sont si intimement liés, dit-il, qu'ils s'illustrent et se complètent l'un l'autre. »

Fondée en 1828, par le P. Pendola, grâce à de généreux bienfaiteurs.

l'école de Sienne recevait peu après la visite et les encouragements du grand-duc de Toscane. De nouveaux dons permirent à Pendola de transporter son institution devenue trop petite, dans un vieux monastère (1831) où il put ouvrir dans la suite une école pour les sourdes-muettes (1834). La supériorité de l'école de Sienne s'affirmait chaque année par des résultats si remarquables que le gouvernement grand-ducal ferma l'école de Pise qu'il subventionnait, pour envoyer ses boursiers à l'Institution de Sienne. L'existence de sa fondation ainsi assurée Pendola put se livrer, complètement à ses études. Il publia successivement son *Cours d'enseignement pratique* plusieurs fois remanié (1842), des *Livres de lectures*, une *histoire de l'enseignement des sourds-muets en Italie* (1855) et plus tard sa *Méthode appliquée à l'instruction et à l'éducation des sourds-muets*. Après s'être rallié à la méthode orale « malgré ses soixante-dix ans » il créait l'*Educazione* en 1872, provoquait l'organisation du Congrès de Sienne (1873), donnait un règlement à son école (1878) et publiait son *Cours de leçons de pédagogie spéciale* (1882). Ce fut son dernier ouvrage; la mort le frappait l'année suivante (12 février 1883). Sous la direction du P. Pelliccioni, élève et successeur de Pendola, l'enseignement professionnel fut réorganisé et l'Institution de Sienne prit, par décret, le nom de *Regio Istituto Pendola pei sordomuti in Siena*. A sa mort, survenue au mois de novembre 1887, Pelliccioni fut remplacé par le directeur actuel, M. Banchi, auquel nous devons la réapparition de l'*Educazione* (juillet 1890).

Par sa notice historique sur l'Institut Pendola, M. Banchi vient d'ajouter à l'enseignement des sourds-muets une belle page où il retrace souvent avec bonheur, toujours avec clarté, la vie d'un des plus distingués instituteurs des sourds-muets d'Italie.

PAUTRÉ.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours. imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdam.

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (Miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten.*

Weisweiler, directeur de l'Institut de logne.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

SEPTIÈME ANNÉE

No 12. — MARS 1892

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VII. — N° 12 Mars 1892.

UN NOUVEAU SPIROMÈTRE

Les inventions deviennent de plus en plus rares dans notre enseignement, et la plupart des découvertes faites dans le domaine de notre art ont fait, il faut l'avouer, plus de bruit que de bien.

Aussi est-ce pour moi une bonne fortune d'avoir à présenter au public une invention, modeste sans doute, mais qui, si elle ne promet pas beaucoup, tient du moins tout ce qu'elle promet. Avant de parler du nouveau spiromètre, on me permettra, à propos d'inventions, de rapporter ici deux anecdotes qui me sont personnelles.

L'année dernière, j'avais le plaisir de donner des leçons de lecture sur les lèvres à un jeune officier devenu subitement et complètement sourd à la suite d'une chute de cheval.

Un jour, je le vis arriver avec un grand carré de carton qu'il se mit entre les dents aussitôt la leçon commencée. Il s'était fabriqué cet audiphone à bon compte avec une simple feuille de carton. Cet instrument, m'assurait-il, lui permettait d'entendre tout ce qu'on disait. Je vous laisse à penser sa joie. — La leçon continua comme de coutume, et j'eus soin de parler près du carton pour faire plaisir à mon élève. Il entendait à merveille! Pourtant un soupçon me vint. Sans le prévenir, je me mis à parler à voix basse d'abord, puis sans voix. Il entendait toujours. J'étais fixé. Mon officier, qui était très myope, lisait beaucoup mieux sur les lèvres, quand on s'approchait davantage pour parler sur le carton et il croyait entendre les sons qu'il ne faisait que lire. C'est là une sensation qu'ont éprouvée toutes les personnes qui, devenues sourdes à un âge avancé, ont appris à lire sur les lèvres. Il vous est arrivé sans doute, comme à moi, de vous

entendre dire par exemple: « Vous avez une voix de ténor, n'est-ce pas? » Ou bien encore, après que vous avez dit d'où vous étiez: « J'entends très bien votre accent méridional! »

Un troisième me disait: « Vous avez l'habitude de parler à des sourds, c'est pourquoi vous criez si fort, » et notez qu'à ce moment je parlais sans voix comme cela m'arrive souvent pendant les leçons de lecture sur les lèvres, afin d'obliger l'œil de mon élève à donner toute son attention.

Mais je vous ai promis deux anecdotes: Voici la deuxième.

Il s'agit cette fois d'un jeune homme devenu entièrement sourd à l'âge de onze mois, des suites d'une méningite. Sa surdité m'est bien connue puisque je l'ai instruit pendant huit ans. Néanmoins, ses parents ont tenu à essayer avec lui l'audigène Verrier.

Cela dura plusieurs mois.

Les expériences furent conduites avec une rare patience et une persévérante bonté par la sœur du jeune homme, une sœur comme on en voit peu, et qui, depuis que j'ai l'honneur de la connaître, sert véritablement de mère à son frère, de deux ans seulement plus jeune qu'elle.

A l'heure où j'écris ces lignes, les résultats sont absolument négatifs. — D'ailleurs, l'insuccès de l'expérience était facile à prévoir. « Où il n'y a rien le roi perd ses droits, » dit un proverbe, aussi vrai pour le roi des tubes acoustiques que pour les autres souverains.

Moralité: Il ne faut pas demander aux instruments plus qu'ils ne peuvent donner; et les expériences faites dans de mauvaises conditions ne peuvent que nuire à la réputation des appareils mis en cause. Ceci soit dit pour conclure, et sans vouloir aucunement contester ni les mérites que peuvent avoir, ni les services que peuvent rendre les audiphones, les cornets, les audigènes... bien employés.

Mais revenons à notre spiromètre. — Et d'abord je remercie mes deux collègues de l'Institution de Paris qui m'ont prié de servir de parrain à leur instrument; je les remercie d'autant plus que leur enfant est bien venu, et, en tout point, digne d'éloges.

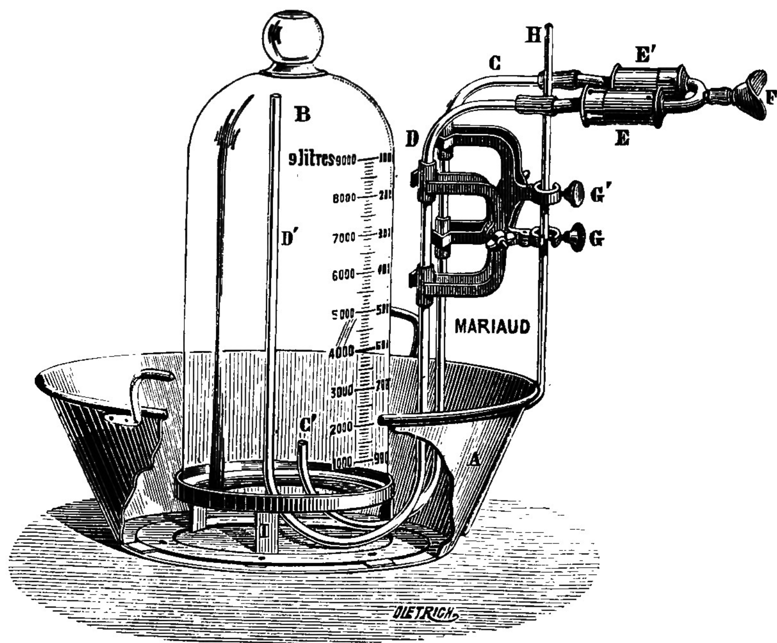
Les jeunes sourds non démutisés, c'est un fait reconnu, ont la respiration moins profonde que les enfants ordinaires: par suite, ils se trouvent dans de moins bonnes conditions pour produire la parole. En un grand nombre d'écoles on exerce spécialement la respiration des jeunes sourds avant et pendant l'enseignement de l'articulation. Durant cette éducation de la respiration des sourds-muets, on peut faire usage d'un instrument que les physiologistes appellent généralement *spiromètre*. Le spiromètre indique avec une approximation plus ou moins grande la quantité d'air que les poumons peuvent mettre en jeu, dans la respiration ordinaire et dans la respiration forcée. Au moyen du spiromètre, le professeur de sourds-muets constate au début de l'instruction, la capacité respiratoire de chacun des enfants qui lui sont confiés. Dans la suite, par de nouvelles observations spirométriques, il s'assure si cette capacité augmente, et dans quelles proportions. Les indications spirométriques lui sont très précieuses : elles expliquent certains vices d'articulation, elles mettent sur la voie des exercices à faire pour mener à bien l'apprentissage de la parole, elles indiquent enfin les ménagements à prendre pour sauvegarder la santé des enfants. Le spiromètre, lorsque sa construction le permet, sert en outre aux exercices de respiration.

Il est bien des manières de constater la capacité respiratoire, aussi les spiromètres sont-ils nombreux et basés sur des principes très divers. Ceux que j'ai vu employer jusqu'ici dans les écoles de sourds sont : en Italie, celui du P. Marchio ; en France, celui de Mathieu et celui de Bellangé.

Pendant plusieurs années j'ai vu fonctionner dans une institution le spiromètre de Bellangé. Quand je dis que je l'ai vu fonctionner si longtemps, c'est une manière de parler, car l'instrument était le plus souvent en réparation. L'appareil, évidemment, était de complexion trop délicate pour se prêter à des exercices quotidiens.

Celui du P. Marchio était, s'il m'en souvient bien, de constitution plus robuste. Il m'a été donné de le voir de près en 1881 dans une école d'Italie. Il paraissait n'avoir pas

servi depuis longtemps ; je crois même qu'on l'avait relégué dans un coin du musée scolaire.



Spiromètre de MM. Danjou et Pouillot
Construit chez Mariaud, boulevard Saint-Michel, Paris

Les spiromètres dont je viens de parler sont très différents l'un de l'autre ; ils diffèrent aussi de celui que je vais décrire. Le spiromètre dont on voit ici le dessin est dû à deux professeurs de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, MM. Danjou et Pouillot.

Sans vouloir établir de comparaison entre les différents spiromètres, je dois dire que celui de MM. Danjou et Pouillot présente des avantages assez sérieux pour que je me fasse un devoir de le signaler à l'attention des professeurs de sourds-muets. Il est ainsi composé (voir la gravure) : une cloche de verre B, d'environ 10 litres, portant une graduation, est renversée sur une bassine, en tôle galvanisée A, contenant de l'eau. Un support I soutient la cloche. Deux

tubes, l'un inspirateur DD', l'autre expirateur CC', s'ouvrent dans l'air extérieur par une extrémité, dans la cloche par l'autre extrémité, DD' en haut, CC' en bas de la cloche. Ces deux tubes sont soutenus par les pinces GG' fixées elles-mêmes à la tige H soudée à la bassine.

Voici comment on fait fonctionner l'appareil. Supposons que l'eau versée dans la bassine arrive à la division 2000 (2 litres). On aspire par le tube D, l'air aspiré est remplacé par une certaine quantité d'eau qui parvient par exemple à la division 5000 (5 litres). Il a été inspiré environ 5 l. — 2 l. = 3 litres d'air.

Pour l'expiration, la mesure de l'air introduit est aussi simple. Supposons l'eau parvenue à la division 9000 (9 litres). On fait une expiration dans l'appareil, l'eau descend par exemple à 6000 (6 litres). L'expiration a été d'environ 9 l.—6 l. = 3 litres d'air.

La graduation de l'appareil indique le volume d'air qui entre dans la cloche, ou celui qui en sort, non à la pression intérieure variable de la cloche, mais à la pression constante 760 millimètres.

A chacun des tubes s'adapte un petit tuyau de caoutchouc. Par un simple pincement du tuyau on ferme le tube DD' par lequel l'air rentrerait, entre deux inspirations, ou pendant et entre les expirations.

Un respirateur automatique EE' à soupapes, terminé par une embouchure F, s'ajoute à volonté à l'appareil; il sert à la fois pour l'inspiration et l'expiration et ferme automatiquement les tubes après chaque mouvement respiratoire. L'embouchure s'adapte indifféremment au respirateur ou au tuyau de caoutchouc.

J'ai dit que cet instrument présentait de réels avantages En effet, il ne renferme aucun organisme délicat.

Il est facile à monter et démonter (à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, ce sont les élèves eux-mêmes qui prennent ce soin).

Il est facilement nettoyé et purifié. Un peu d'eau phéniquée

suffit pour laver les tubes et la cloche. On renouvelle l'air de la cloche en la soulevant et l'agitant. Se sert-on seulement des tuyaux de caoutchouc à l'exclusion du respirateur? il n'y a aucun danger de contagion par les lèvres, puisque chaque personne a un tuyau pour elle seule. Se sert-on du respirateur ou de l'embouchure? Cette embouchure, qui est en cuivre poli et nickelé, comme le respirateur lui-même, est facile à maintenir propre.

La facilité avec laquelle les élèves peuvent se servir de ce spiromètre permet de l'utiliser pour les exercices de la classe. Le professeur n'ayant que très peu de temps à consacrer spécialement à la respiration de chacun de ses élèves, il est indispensable que ceux-ci s'exercent seuls. Cela ne peut se réaliser qu'à la condition de présenter aux enfants des exercices intéressants. Le spiromètre de MM. Danjou et Pouillot plaît beaucoup aux jeunes sourds-muets qui en comprennent le simple fonctionnement et qui s'amusent à faire monter ou descendre l'eau de la cloche. Avant même que l'élève qui se sert du spiromètre ressente la moindre fatigue, un autre est disposé à prendre sa place ; l'instrument ne reste jamais inoccupé.

Ce spiromètre a sur certains autres l'avantage de servir à la fois pour l'inspiration et pour l'expiration : savoir approvisionner rapidement les poumons d'une grande quantité d'air, n'importe pas moins, pour une parole facile, que savoir retenir un souffle toujours prêt à s'échapper. Avec l'appareil, les élèves s'habituent à remplir leurs poumons par de profondes inspirations, et à ménager leur souffle en le laissant sortir de manière à le faire monter bulle par bulle à travers l'eau de la cloche.

Mais, me dira-t-on, le spiromètre est un instrument de luxe qui n'est pas à la portée de tous les budgets. L'objection est prévue.

MM. Danjou et Pouillot ont bien voulu m'indiqur le moyen de doter les plus pauvres écoles de sourds-muets d'un spiromètre qui permette de faire une partie des exercices possibles avec leur instrument tout en donnant des comparai-

sons suffisamment exactes. Il n'y a qu'à remplacer la cloche par un grand bocal, et le support par deux ou trois cales, les tubes de verres par deux tuyaux de caoutchouc ou même un seul tuyau, soutenu dans la cloche par une petite baguette à laquelle on le fixe. A défaut de bassine on prend un baquet. On gradue soi-même le bocal par des traits à la lime. Et l'on a ainsi un spiromètre primitif sans doute, mais assez semblable à celui qu'avaient eu l'ingénieuse idée de fabriquer en premier lieu mes deux collègues.

Et maintenant que conclure?

1° Que le spiromètre n'est pas un instrument indispensable pour apprendre à parler à des sourds-muets;

2° Que les divers spiromètres peuvent cependant nous être d'un utile secours;

3° Que l'instrument de MM. Danjou et Pouillot, tout en étant un des moins coûteux, me paraît plus pratique que les précédents et constitue un véritable progrès.

Que mes collègues me permettent donc de les féliciter sincèrement et publiquement de leur utile découverte.

Marius DUPONT.

HILL ET VATTER

(Suite)

Les divers degrés d'instruction dans l'enseignement de la langue

HILL

Il partage son enseignement en trois degrés:

1er degré. — Il comprend une période d'une année et s'occupe principalement des exercices mécaniques de la parole. C'est le cours d'articulation.

L'enseignement de la langue proprement dit, dans cette partie de l'instruction, doit se proposer simplement de « mettre des noms à côté de quelques-unes des notions acquises ».

« On doit s'estimer heureux si les élèves retiennent en outre certains adjectifs, noms de nombres, verbes, certaines particules interrogatives qui sont d'un usage fréquent. »

C'est encore à ce moment qu'il faut exercer l'élève, dès qu'il regarde quelque chose, à exprimer ce qu'il voit avec des mots : on lui donnera ainsi l'habitude de traduire ses idées avec des sons et la parole finira par devenir un besoin pour lui.

2e degré. — Il comprend une période de trois ans : on se propose d'exercer chez l'enfant la faculté d'observation, de stimuler et de développer toutes ses aptitudes intellectuelles.

Obéissant au même principe, l'enseignement de la langue lui fait acquérir les termes qui se rapportent aux idées et aux objets de son entourage, il le met en possession d'un langage élémentaire par des moyens absolument pratiques, c'est-à-dire par l'usage et en prenant l'intuition pour base. Voilà l'enseignement intuitif tel que Hill, suivant M. Walther, l'a introduit dans les écoles de sourds-muets.

3e degré. — Il se termine seulement à la sortie de l'école. Il a pour but de pousser plus loin le développement des facultés intellectuelles et par suite d'étendre, d'assurer et d'affermir la langue de l'élève. On facilitera cette éclosion de l'intelligence en étudiant les diverses matières des programmes : religion, calcul, histoire. A ce moment, l'enseignement intuitif est considéré comme terminé et « tandis que, dans la période précédente, c'était, autant que possible, l'objet lui-même qui servait à évoquer l'idée, ici, au contraire, le mot suffit à la faire naître : les procédés se rapprochent de plus en plus de ceux de l'école primaire ». « Cependant de même que dans le second degré on devait commencer déjà à utiliser le mot comme moyen d'enseignement, ainsi, dans le troisième, il faudra encore de temps en temps faire parler les faits eux-mêmes. » Cette remarque s'adresse parti-

culièrement à l'enseignement de l'histoire. Enfin n'oublions pas de dire que c'est le moment d'aborder l'enseignement grammatical « qui a pour objet d'examiner et de comparer les formes des mots et du langage ». Il devra apprendre à l'enfant à raisonner la langue, le familiariser avec l'analogie des mots et leurs diverses formes, la construction de la phrase, afin qu'il devienne capable « d'exprimer ses propres idées sous une forme vraiment grammaticale ».

Tout ce qui n'a pas une valeur pratique demeure éliminé, par exemple, les termes grammaticaux, tels que sujet, attribut, conjonction, régime, verbe transitif, etc. Sont également rejetées toutes les définitions subtiles des idées grammaticales telles que les expressions d'espace, de temps, de cause et d'effet, de réalité, de possibilité, de nécessité, etc. » Cet « enseignement spécial de la langue » s'inspire de la méthode analytique introduite à cette époque à l'école primaire. (Voir *Méthode* de Hill, p. 312-331.)

Vatter

Vatter distingue lui aussi trois degrés dans l'enseignement de la langue, mais ces trois périodes diffèrent sensiblement de celles de Hill au point de vue de leur durée et du but qu'elles se proposent. D'abord il place l'articulation tout à fait en dehors. « Il faut de 6 à 8 mois pour terminer le cours d'articulation. Pendant ce temps, l'élève a recueilli déjà une provision considérable d'idées et de mots. Sur cette base solide, on peut commencer à édifier l'enseignement élémentaire et intuitif de la langue. » — « Aussi doit-on commencer déjà à faire le plus de phrases possible. » Dans l'*Abécédaire* de Vatter nous trouvons déjà le substantif uni aux expressions *Que fait ? Comment est ?*

La suite du Cours de langue se divise chez Vatter en trois parties :

1er degré. — C'est la période de formation, l'enseignement fondamental et élémentaire. Il commence à la fin du Cours d'articulation. « Il va, par conséquent, de la deuxième moitié

de la première année d'école à la fin de la troisième et même au commencement de la quatrième. » L'enfant avec ses besoins personnels y tient la première place et y joue un rôle bien plus important que dans la période suivante. — « Un langage analogue à celui que l'entendant apporte de la maison paternelle à l'école primaire doit être développé chez le sourd-muet, et non pas au moyen de règles grammaticales, mais en quelque sorte d'une manière organique, en prenant autant que possible les besoins de l'enfant comme point de départ. » D'autre part, ce premier enseignement a pour but « de donner au sourd-muet une langue qui puisse servir de moyen de communication pour l'enseignement ultérieur ».

« Le sourd-muet (comme avec Hill) acquerra un langage élémentaire en s'exerçant à employer les diverses formes de jugement. » — « On ne peut pas encore exiger de lui qu'il observe les règles de la construction, et en ce qui concerne les expressions du vocabulaire, il faut le ménager autant que possible. Mais, contrairement à l'opinion de Hill, les exercices de langue proprement dits et l'enseignement des formes du langage y suivent *avec intention* un plan *déterminé.* »

En général, cette période correspond à peu près, comme but poursuivi, au deuxième degré de Hill.

2e degré. — C'est le cours moyen, la période de développement et de perfectionnement grammatical. Elle comprend la quatrième et la cinquième année et se continue parfois jusqu'en sixième année.

La langue acquise dans la période précédente doit y être complétée au point de vue du *fond* et de la *forme.* « Les sujets déjà traités reviennent devant les élèves, mais avec des formules beaucoup plus développées et beaucoup plus difficiles. » Comme dans le degré supérieur de Hill, l'idée n'est plus éveillée par l'intuition et la perception immédiate des choses, mais seulement par l'intermédiaire du mot parlé ou lu. Comme enseignement de la langue, Vatter se propose, dans cette deuxième période, le même but que Hill dans sa

troisième. « Les principaux termes; les principales parties du discours, que l'on s'était borné jusque-là à indiquer, reçoivent alors leurs appellations grammaticales (substantif, verbe, etc. sujet, attribut, etc.). » — « Les exercices sur les formes du langage prennent donc le caractère d'un enseignement grammatical. » Grâce à eux, l'élève pénètrera de plus en plus la nature et le caractère de chacun de ces termes, il apprendra à discerner les lois et les règles de la construction de la phrase et l'on pourra ainsi terminer dans cette période l'enseignement des formes du langage. — Dans les leçons de choses, on devra aborder les diverses branches de l'enseignement *réel* (1) et la lecture doit-être développée de façon à pouvoir être d'un grand secours pour les autres parties de l'enseignement et à préparer l'emploi des livres scolaires à l'usage des entendants.

(*A suivre.*)

(1) L'enseignement réel ou (réal). les connaissances utiles. L'enseignement des *écoles réales* correspond en Allemagne à notre enseignement spécial des lycées.

COMMENT JE FAIS LA CLASSE

(*Suite*)

II

Si quid novisti rectius istis,
Candidus imperti...

Je *perds* beaucoup plus de temps encore pendant ce qu'on appelle la leçon. Pensez que si le vent vient à fermer une persienne j'ai le courage d'interrompre l'exercice pour demander aux élèves: « Qu'est-il arrivé? » Et je pousse la pédanterie jusqu'à me faire répondre pour la centième fois par chaque sourd à tour de rôle: « Il vento ha sbatacchiato una

persiana. » Si l'*s* de *sbatacchiato* ne me paraît pas bien prononcée, je fais dire et redire *sba* et *sbat* jusqu'à ce que ma prononciation ait été reproduite. Si une personne entre dans ma classe, si je suis appelé au dehors, si un élève sort, s'il fait trop froid ou trop chaud, s'il tombe un livre ou un crayon, si l'un tousse, si un autre baille si... si une mouche vole, ce sont autant d'occasions de discourir sur le pourquoi, le comment. Ainsi certaines franges ont quelquefois plus de valeur que la tenture qui les porte. Bien souvent si quelqu'un entrait dans ma classe et me demandait à brûle-pourpoint ce que j'ai fait depuis plus d'une heure que la leçon est commencée, je serais fort empêché de répondre si je n'avais le courage d'avouer à celui qui m'interrogerait, fut-ce mon directeur, que je n'ai fait que bavarder. En effet, ce vent qui a fermé la persienne m'a rappelé une *tempête* des vacances dernières, et le besoin de fixer ce mot, ainsi que l'idée ou plutôt les idées qu'il représente, m'a conduit à décrire les particularités de ce phénomène météorologique ; mais ici un sourd disant qu'il a vu un orage, je le lui fais raconter. Si bien que de *tempête* en *ouragan* je passe au *simoun* des déserts africains ; l'Afrique amène Massaoua; Massaoua, le *negus neghest* et Ras Aloula; Ras Aloula, Saati... et me voilà à refaire l'histoire et la description de ce douloureux événement. Mais au moment où aux yeux de mes chers élèves je vois perler des larmes d'émotion, — pauvres enfants : eux aussi ils ont un cœur, et si vous saviez combien ce cœur ressent vivement l'amour de la patrie ! — voilà mon supérieur qui constate que depuis une heure et plus je n'ai pas commencé la classe, la classe dans le sens propre du mot. On a passé son temps à causer sur le comment, le pourquoi, le quand...

Mais si je suis étrange, d'autres le seront peut-être plus encore ou pour le moins autant. Il m'est donc permis de supposer qu'il se trouvera parmi mes lecteurs quelqu'un qui, sans intention de me flatter, croira pouvoir imiter ma manière de faire ou plutôt de ne pas faire la classe.

Pourtant je me fais un devoir de l'avertir moi-même des

dangers auxquels il s'expose. D'abord, avec mon système, les élèves ne brillent pas aux examens. Comment n'en serait-il pas ainsi ? En perdant le temps en causeries comme je le perds on ne fait que peu de cet enseignement *scolastique* sans lequel les trois ou quatre dilettanti qui président aux examens, et qui sont venus pour vous juger plus que pour examiner vos élèves, vous donnent des marques non équivoques de leur peu de satisfaction et se font un plaisir de vous mortifier au point de vous couper l'appétit et le sommeil pour plusieurs jours. Vous pourrez chanter alors : *C'est donc là la récompense...* Aurez-vous recours à la conscience? C'est une pauvre sourde-muette que la conscience, et qui plus est, sans instruction. Le sage ne se laisse pas émouvoir et n'obéit pas aveuglément. Plus tard vos élèves sauront prendre part aux conversations communes, qu'importe s'ils n'ont pas su dire dans un examen que *elle* et *il* ne peuvent être que *sujets de la proposition*, ni donner la définition du mot *mouvement?* Un mot si simple ! et qui exprime une action si commune, ne pas savoir le définir! Voyez au contraire dans les classes où se trouvent ces cahiers couverts de demandes et de réponses que les élèves apprennent par cœur, voyez comme à cette question : « Qu'est-ce que le mouvement? » ils savent répondre sur le bout du doigt : *Le mouvement est cette action*, etc., etc. C'est cela la classe!

Un autre inconvénient de mon étrange système c'est de donner à d'autres la tentation de ne plus faire la classe du tout. Hélas! qui dit bizarrerie dit mauvais goût. Si la comparaison n'est pas trop prétentieuse on me permettra de citer Michel-Ange. Il eut, on le sait, l'idée bizarre de tordre les colonnes de la tribune de Saint-Pierre ; il devint par là le père de la bizarrerie. Qui sait? Peut-être le grand homme s'était-il dit : « Les colonnes se font toujours droites et fuselées; c'est trop d'art! La ligne droite n'est pas dans la nature; imitons cette dernière et faisons des colonnes torses. » C'est ce qu'il fit; mais il eut des centaines, des milliers d'imitateurs qui exagérèrent les courbes, et, de torsions en contorsions, tombèrent dans l'extravagance. En littérature de

même qu'en architecture et en sculpture, le naturel conduit à l'extravagant et au laid. Aussi ne voudrais-je point que mon étrange méthode donnât le mauvais exemple, d'autant plus que lorsque les institutions seront devenues ce qu'elles doivent être, *des maisons de familles parlantes*, la plus grande partie de ce que je fais aujourd'hui en classe se fera toujours en dehors, principalement dans les récréations où la *parole* a cent occasions de se manifester et de se multiplier.

(*à continuer.*) DE MINIMIS.

LES MEILLEURS INSTITUTEURS DE SOURDS-MUETS

EN ITALIE

(*Suite*)

V

Rome, Gênes, Naples, Milan, Turin, Vérone, Sienne et Modène rivalisaient de zèle dans l'instruction des sourds-muets. Mais l'art de les instruire fut pendant longtemps comme enveloppé de mystère ; il n'était donné de le connaître qu'à un petit nombre d'instituteurs. Le seul moyen de l'apprendre et de s'y adonner était de s'adresser à ceux qui dirigeaient des institutions de sourds-muets. C'est pourquoi cet art ne pouvait prendre en Italie le développement si impérieusement réclamé par l'infirmité qui est la conséquence, chez l'être humain, de la surdité congénitale ou de la surdité acquise dès l'enfance.

Mais un homme d'une haute intelligence et d'une grande vertu devait propager cet art et lui donner un nouvel essor et une nouvelle vie. Cet homme est le PÈRE THOMAS PENDOLA.

Quoique j'aie déjà parlé ailleurs de ce grand maître, j'y reviens dans ce travail, tant sa vie offre d'intérêt pour qui se consacre à la cause des sourds-muets et travaille à leur instruction.

Pendola, le premier en Italie, introduisit la pédagogie et la méthode dans l'enseignement des sourds-muets. C'est là un très grand mérite et qui fera plus peut-être pour sa gloire que d'avoir fondé une école. Ce dernier honneur d'autres peuvent le partager avec lui, tandis qu'aucun instituteur ne peut lui disputer l'honneur d'avoir ouvert la voie à ce genre d'études (1). Cette vérité, reconnue, je pense, par tous les instituteurs, avait besoin d'être proclamée publiquement et d'une manière précise comme l'a fait le savant P. Banchi dans son opuscule *Thomas Pendola et son Institut*, ouvrage dans lequel il prouve qu'il a étudié le long apostolat de son illustre prédécesseur.

Les premiers instituteurs des sourds-muets d'Italie, bien que pleins de savoir, n'osaient pas publier le fruit de leur expérience. Pendola reconnut l'absolue nécessité de cette publication et, le premier, il entreprit cette tâche difficile autant que sainte et bienfaisante. Son *Cours d'enseignement pratique*, fait d'après le Manuel de Bébian, réveilla — si je puis m'exprimer ainsi — l'art d'instruire les sourds-muets en le mettant à la portée de ceux qui se sentaient le désir de tirer ces malheureux de leur état misérable (2). Ce premier ouvrage fut suivi en 1844 de son livre de lecture exclusivement à l'usage des sourds-muets, qui lui avait été inspiré par Piroux de Nancy. L'idée était excellente, car si la lecture est utile aux enfants entendants pour augmenter leur vocabulaire et leur apprendre à bien écrire, que dirons-nous de son utilité pour le sourd-muet ? Elle est plus indispensable encore pour le sourd-muet que pour l'entendant étant donnée la lenteur avec laquelle le premier apprend sa langue maternelle ; on voit donc combien il est utile de lui mettre entre les mains un livre dont le maître fasse résumer chaque lecture dans

(1) Banchi. *Thomas Pendola et son Institut.*
(2) Le Conte Paul Taverna écrivait en 1854. « L'absence de livres appropriés est visiblement l'unique cause du manque de personnel enseignant et du peu d'extension de cet enseignement spécial. »

des devoirs faits hors de la classe. « Par ce moyen le cercle de ses idées s'étendra et il arrivera à employer avec plus d'intelligence la langue dont nous nous servons (1). »

Reconnaissant de plus en plus l'importance de la lecture, Pendola publia en 1869, sous le titre de *Méthode appliquée à l'instruction du sourd-muet*, un second ouvrage supérieur au premier. Dans cette méthode il transporta, mais réduites à la pratique, les théories savantes de l'abbé Fabriani et celles de l'abbé Rosmini. A l'un il emprunta ses principales conceptions sur l'éducation morale, à l'autre il emprunta sa nomenclature et ses définitions des diverses parties du discours. Cet ouvrage était digne de son auteur et quoiqu'il ait été écrit avant la conversion de Pendola à la méthode orale, il n'en est pas moins utile à chaque instant aux instituteurs qui aiment à approfondir toujours davantage l'art d'instruire les sourds-muets.

Dans sa longue carrière et grâce à son esprit pénétrant, Pendola avait aperçu et mesuré les difficultés que présentent l'instruction et l'éducation du sourd-muet, et, devenu octogénaire, mais doué encore d'une vigueur toute juvénile, il prononçait les paroles suivantes que je dédie à ceux qui assimileraient les sourds-muets non instruits aux hommes privés de toute culture.

« Pour élever le sourd à ce degré d'instruction que l'art est parvenu à lui donner après tant de recherches et d'études séculaires, il ne suffit pas à son instituteur de posséder les matières dont se contentent cependant les maîtres des écoles élémentaires. Il ne lui suffit pas non plus de connaître les procédés mécaniques qui servent à donner la parole articulée à son élève. Ces connaissances sont importantes, je dirai même fondamentales. Mais puisque les révélations que le sourd-muet peut faire par signes, vers l'âge de huit à neuf ans, ne sont pas assez claires pour faire connaître le véritable état de son âme, il est donc nécessaire qu'avec des principes scientifiques son instituteur pénètre dans son esprit

(1) Pendola. — *Exercices gradués de lecture*, etc.

et étudie à fond cette nature grossière pour apprendre ce qu'elle est, afin d'en tirer profit, et ce qui lui manque, afin de suppléer à cette indigence. C'est pour l'instituteur un travail exigeant des connaissances philosophiques qu'il lui faut acquérir avant d'entreprendre sa mission, au prix de longues et complètes études. Enfin ces dernières connaissances, qui sont un des éléments les plus nécessaires pour donner au sourd-muet la vie morale, ne permettent pas non plus d'exercer le pénible ministère d'instituteur de ce malheureux, si elles ne sont jointes à un riche supplément d'études historiques et littéraires, de sciences physiques et naturelles, de notions de géographie et de doctrines religieuses et morales. L'instituteur doit donner à son élève une éducation civique et morale, il lui faut donc le préparer à exercer avec intelligence le rôle qu'il sera appelé à jouer dans la société d'après son degré de culture intellectuelle. »

Avec dé tels principes, Pendola ne pouvait que former des maîtres de valeur. Nous nous contenterons de nommer parmi ses élèves Pelliccioni et Marchio. Ce dernier, grâce à son intelligence vive et puissante, aurait grandement contribué à l'amélioration du sort des sourds-muets et se serait fait distinguer parmi les instituteurs italiens et étrangers s'il eût vécu plus longtemps. Durant le peu d'années pendant lesquelles il se consacra à l'instruction des sourds-muets, en dehors de l'invention d'un spiromètre destiné à mesurer la capacité thoracique et des « mimographies qu'il dirigea avec une grande puissance d'argumentation contre les défenseurs de la *Méthode mixte* » (1), il écrivit un remarquable traité d'articulation. Si de nos jours ce traité était plus étudié, si on suivait les procédés qui y sont indiqués, j'ose affirmer qu'on donnerait à nos sourds-muets une parole qui ressemblerait davantage à celle des entendants. On comprendra donc facilement quelle grande perte fut pour notre art la mort prématurée (2) de ce digne et savant disciple du P. Thomas Pendola.

(1) Pendola. — *Nécrologie du P. Enrico Marchio.*
(2) Marchio était né au mois d'août 1836 et il mourut le 21 février 1882.

**

VI

Chaque fois que, tournant ma pensée vers le sourd, je songe à son infortune, elle m'apparaît toujours plus grande. Malheureux est le sauvage, bien plus malheureux encore est le sourd-muet abandonné à lui-même. Le sauvage doué de tous ses sens et vivant en société peut, suivant ses besoins, développer son intelligence et former son cœur à des sentiments de droiture et de délicatesse. Combien n'en voyons-nous pas qui embrassent notre religion à la voix de nos missionnaires et reçoivent avec la foi ce que la civilisation peut apporter de plus noble et de plus élevé. Nous n'en pouvons dire autant du sourd-muet. Pour lui donner l'instruction, il faut des hommes capables de réveiller son intelligence. Ces hommes, Dieu merci, depuis l'Abbé de l'Epée jusqu'à nos jours, n'ont manqué dans aucun pays. L'histoire a enregistré le nom d'un grand nombre d'entre eux qui firent servir leur intelligence au soulagement d'une aussi cruelle infortune. En les considérant, on s'aperçoit que tous se sont distingués par leur charité. Et n'est-ce pas faire preuve de charité que d'abandonner de brillantes carrières pour se consacrer à ces malheureux dont l'éducation réclame d'incroyables soins et n'apporte souvent en retour que l'oubli et les contrariétés qu'engendre la funeste et terrible passion de l'envie?

Le Docteur César Gualandi de Bologne, possédant à la fois les dons de l'esprit et de la fortnne, eût pu briller au premier rang dans son pays et briguer la mitre de l'évêque et la pourpre cardinalice. Au lieu de cela, que fit-il? A peine reçu docteur il se consacra avec son frère Joseph à l'éducation des sourds-muets.

Après avoir visité les meilleures écoles d'Italie, après avoir étudié l'art d'instruire les sourds-muets dans les œuvres de de l'Épée, de Sicard, de Degérando et de Bébian, après avoir consulté les profondes et érudites observations sur la langue italienne du célèbre Fabriani de Modène, il se disposa à instruire les sourds-muets qu'il avait recueillis dans l'école fon-

dée par lui. Sa méthode était éclectique puisque, comme dit Pendola, sans donner la préférence à l'un ou à l'autre des systèmes connus jusque-là et sans s'obstiner dans ses propres idées, il sut choisir, avec un rare sens critique, ce qu'il y avait de meilleur dans les diverses institutions de l'Italie. Gualandi ne tarda pas à acquérir une certaine renommée dans son art, car, au moyen de l'écriture, il amena les plus intelligents de ses élèves à exposer correctement des pensées qui prouvaient à quel point on avait développé chez eux la faculté d'abstraire et de raisonner.

Lorsque le fougueux abbé Balestra eut prêché la croisade contre la mimique et que Tarra eut entrepris sa campagne en faveur de la méthode orale pure, Gualandi se mit à étudier cette dernière méthode puis à l'appliquer dans ses écoles, en philosophe qu'il était, et en 1879 il publiait ses *Notes sur la langue italienne.* Dans ce précieux travail, après avoir parlé de la manière dont l'esprit humain acquiert les connaissances et comment ces connaissances se transmettent à autrui, il traite de la parole du sourd de naissance. Il analyse ensuite notre parole dans ses causes et dans ses effets, et termine par des conclusions qui font honneur à la pénétration et à la force de son talent.

« La parole étant un acte nécessairement raisonné, dit-il, puisqu'elle émane de l'homme, être doué de raison, elle cesse de paraître humaine dès qu'elle est dépourvue des sons articulés qui en font comme un écho extérieur de la pensée. Dans notre cas, enseigner des syllabes et des mots ce n'est donc pas enseigner la parole bien que ce soit la préparer ; car si l'on parle au moyen de mots, si le discours est composé de mots, on peut dire qu'ils n'en sont que la matière, de sorte que les diverses articulations qui servent à exprimer une pensée sont en réalité la forme matérielle de l'idée. En conséquence, il est important de se convaincre de cette vérité quand on veut enseigner la parole à des muets, afin de se bien diriger et de tout préparer, de tout ordonner dès le début de l'instruction en vue du but à atteindre ; gardons-nous d'arrêter par des exercices trop nombreux et inoppor-

tuns l'instinct naturel qui porte l'enfant à parler spontanément ; en revanche cherchons par tous les moyens à provoquer et à aider la parole spontanée ; on doit craindre encore de lui donner une idée fausse de la parole en exagérant la durée des exercices d'articulation et de syllabation: il pourrait prendre pour le véritable but de l'enseignement ce qui n'en est que le moyen ; enfin on aura soin de vivifier le germe de la parole qui doit exister dans les organes vocaux et y recevoir dans toutes ses parties un développement progressif, de même que l'homme tout entier est conçu dans le sein maternel, où il se développe complètement dans la suite. »

Gualandi s'adonna pendant trente-cinq ans à l'enseignement des sourds-muets avec un zèle vraiment extraordinaire. Son amour pour eux perçait dans toutes ses paroles. Du jour où j'eus le bonheur de le connaître, je me pris à le vénérer moins pour son savoir que pour la charité dont il était animé en faveur des malheureux auxquels il avait consacré sa vie et ses ressources. On a dit avec raison que Dieu lui avait donné le cœur et l'amour d'une mère pour les sourds-muets qui, trop souvent encore, vivent en parias au sein de la Société. C'est pourquoi il conçut et réalisa le dessein d'étendre et de perpétuer le fruit de son apostolat au moyen d'une société de prêtres et de laïques qui se consacreraient uniquement et entièrement à l'éducation des sourds-muets. En présence des bons résultats obtenus et conformément au désir exprimé par Léon XIII, il ouvrit deux écoles semblables à Rome et une autre à Florence. En mourant il légua ces établissements à son frère, Monseigneur Joseph, qui se fait en tout son imitateur et ne peut manquer de prendre rang à son tour parmi les bienfaiteurs de l'humanité.

C. PÉRINI.

PRODIGES D'UNE SOURDE-MUETTE-AVEUGLE

HELEN KELLER

Ce n'est certes pas la première fois que nos lecteurs entendent parler de sourds-muets aveugles, et quoique les malheureux atteints de cette triple infirmité soient, heureusement, fort rares, il n'en existe pas moins un certain nombre. Pour ne parler que de ceux que l'on cite comme ayant reçu quelque instruction, quel professeur de sourds-muets et d'aveugles ne connaît les noms de Françoise Pache, Edouard Meyctre, Antoinette Bovie, Anna Temmermanns, Laure Bridgman, Olivier Fasswel, Nathaniel Carton, Malsus Olisen, etc. Il y a quelques années déjà, la *Revue Internationale*, dans son numéro de janvier 1889, contenait notre traduction d'une brochure de M. Asi-Walls y Ronquillo sur le jeune sourd-muet-aveugle Inoncencio Juncar y Reyes élevé à l'Institution des sourds-muets de Barcelone. Dans ce même travail il était également rendu compte de l'entrevue touchante qui avait eu lieu entre Juncar et un autre sourd-muet-aveugle de l'Institution de Madrid, Martin de Martin y Ruiz, tous deux instruits par la mimique.

Ces exemples nous avaient déjà montré ce que peut la science jointe au dévouement dans sa lutte contre la nature, et les soulagements qu'elle est capable d'apporter à des déshérités qui, de prime abord, avaient semblé voués au plus lamentable isolement. Après cela il était permis de croire que ces résultats, obtenus au prix de tant de peines, seraient difficilement surpassés; ils l'ont été cependant, puisque à la mimique on a pu substituer la parole dans l'instruction des sourds-muets-aveugles; témoin, le récent article sur la sourde-aveugle de Norvège, Ragnhild Kaata, dont notre collaborateur M. Dupont donnait la traduction il y a trois

mois, et par lequel on a pu voir que les résultats étaient merveilleux. L'exemple que nous allons mettre aujourd'hui sous les yeux de nos lecteurs est, peut-être, encore plus extraordinaire, et nous vient d'Amérique. Il est publié par les *Annales Américaines* de janvier 1892, et le « Volta Bureau » de Washington a édité, tout exprès, une élégante brochure contenant une lettre de M. A. Graham Bell, une photographie de Miss Helen Keller, sa biographie et les moyens employés pour l'instruire, par Miss Sarah Fuller; enfin, le fac-simile de deux lettres autographes de la jeune sourde-muette-aveugle, et dont on trouvera ci-dessous la traduction.

La publication du *Volta Bureau* a pour titre le nom même d'*Helen Keller*, et elle a été offerte comme souvenir aux membres du Congrès Américain qui s'est réuni récemment.

Voici la lettre de M. Graham Bell que nous trouvons tout d'abord, et qui est adressée au directeur du *Volta Bureau*.

« Mon cher Monsieur — A la dernière réunion de l'Association Américaine pour la propagation de l'Enseignement de la Parole au sourd-muet, Miss Sarah Fuller lut un document intitulé : *Comment Helen Keller a appris à parler*.

Elle lut en outre deux fort remarquables lettres écrites par Helen Keller elle-même. Miss Fuller me remit ensuite les originaux de ces lettres pour être déposés au Volta Bureau où l'on devait les conserver et les mettre à la disposition de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement des sourds-muets. Je vous priai donc de les accepter.

Je suis heureux d'apprendre que le Bureau a décidé de publier des fac-simile de ces lettres pour les offrir aux membres de l'Association comme souvenir de leur réunion. Je fais même des vœux pour que ces fac-simile puissent être connus du grand public.

Le public, en effet, s'est déjà beaucoup intéressé à Helen Keller et, grâce à elle, il peut être amené à s'intéresser, d'une façon plus générale, à l'éducation des sourds-muets.

Actuellement les écoles de sourds-muets en Amérique veulent apprendre à leurs élèves à parler, aussi bien qu'à lire et à écrire; et les progrès réalisés dans l'enseignement de

l'articulation sont tels que, dans peu de temps, le sourd qui ne parlera point, sera, comme l'entendant sans instruction, qualifié d'illettré.

Le fait qui mérite le plus d'attirer notre attention, c'est que, une enfant devenue aveugle et sourde à l'âge de quelques mois, a appris à penser en anglais, à lire, à écrire et à parler couramment ; puissent tous les sourds qui ne sont pas aveugles arriver à un pareil résultat. »

*
* *

Voici maintenant l'analyse de la notice biographique sur *Helen Keller* et les renseignements que donne miss Fuller sur les moyens employés pour l'instruire.

L'aînée des enfants du major Adams Keller, *Helen*, est née à Tuscumbia (Alabama), le 27 juin 1880. Jusqu'à l'âge de dix-huit mois elle jouit d'une excellente santé et de tous ses sens, mais à cette époque survint une grave maladie, à la suite de laquelle elle resta entièrement sourde et aveugle. *En 1887* elle fut confiée, *pour commencer son éducation*, à miss A. M. Sullivan, jeune institutrice de l'école des aveugles de Boston. Sous la direction de cette habile maîtresse, cette enfant extraordinaire acquit avec une étonnante rapidité un développement intellectuel merveilleux qui lui a valu depuis une renommée comparable à celle de Laura Bridgman, dont le nom a fait le tour du monde. Helen Keller a de la sorte attiré sur elle-même l'attention des savants, et la sympathie de tous les privilégiés qui ont eu le bonheur de la voir ou de l'entendre parler. Vivant à une époque où l'on a pu rendre la parole au sourd en même temps qu'on le dotait de la lecture sur les lèvres, cette intéressante petite fille, aveugle et sourde, a bénéficié du progrès accompli dans l'enseignement des sourds-muets, et est parvenue, au bout de quelques leçons, à acquérir l'usage de la parole.

En juin 1888, Helen Keller, accompagnée de sa mère, de M. Anagnos et de miss Sullivan, son institutrice, vint faire une visite à notre école (1). Pendant son passage dans les

(1) Miss Fuller, auteur de ce récit, est directrice de l'Institution des sourds-muets « Horace Mann School » de Boston.

classes, elle parut s'intéresser si bien à nos élèves, et elle employait si couramment l'anglais, que je pensai qu'on pourrait aussi lui apprendre à parler. Une première tentative faite à cette époque, pour l'amener à se servir de ses organes vocaux, resta sans succès. Ce ne fut que deux ans plus tard, lorsqu'elle sut qu'un sourd-aveugle avait acquis l'usage de la parole que, d'elle-même, elle traça sur ses mains cette phrase : « Il faut que je parle. » En réponse à cette déclaration catégorique, je lui donnai ma première leçon de parole.

Je commençai d'abord par la familiariser avec la position des différentes parties de la bouche, et, à cet effet, je lui fis passer sa main sur ma figure et placer ses doigts dans ma bouche. Cela fait, je plaçai ma langue dans la position requise pour la prononciation du son *i* dans *it*, et la laissai trouver cette position qu'elle reproduisit avec sa propre bouche. Lui prenant ensuite l'index, je le plaçai sur mes dents tandis que j'appliquai son pouce sur mon larynx, et je répétai plusieurs fois le son *i*. Pendant ce temps, Helen, debout en face de moi, observait avec la plus grande attention chaque détail. Lorsque je m'arrêtai, ses doigts passèrent de ma bouche à la sienne, son pouce sur son larynx, et quand elle eut mis en position sa langue et ses dents, elle émit le son *i* aussi pur que s'il eut été l'écho de celui que j'avais prononcé moi-même. Lorsque je lui eus dit qu'elle avait correctement prononcé ce son, elle ne cessait de le répéter. Je lui montrai ensuite, toujours en mettant à profit la remarquable finesse de son toucher, la forme de la langue pour prononcer le son ä, et l'ouverture de la bouche dans l'émission de ce son. Après avoir procédé de la même façon que pour *i*, elle émit très bien *a*. Ces deux sons obtenus, je les lui fis prononcer alternativement et en les opposant l'un à l'autre. Quand les positions de ces deux lettres furent bien fixées dans l'esprit de mon élève, je lui enseignai *o*, qu'elle articula bientôt nettement. A ce moment, Helen commença à me demander ce que signifiaient ces sons et si c'étaient des mots. Je lui répondis alors que le son *i* qu'elle connaissait n'était que l'un des sons que l'on donne à *i*, de même que *a*,

et qu'il existait quelques lettres se prononçant chacune de plusieurs façons, mais qu'elle n'aurait aucune difficulté à établir ces distinctions dès qu'elle aurait appris à prononcer des mots. Puis, je revins à la position de *a* que l'enfant suivait comme précédemment avec ses doigts, et, pendant l'émission de cette voyelle, je refermai lentement mes lèvres et j'articulai le mot *arm*. Sans aucune hésitation, Helen arrangea sa langue, répéta les sons et fut tout heureuse d'apprendre qu'elle avait prononcé un mot.

Son institutrice me demanda de lui enseigner les mots *mamma* et *papa* qu'elle avait essayé de lui faire prononcer avant qu'elle vînt avec moi. Du premier coup, et c'était naturel, l'enfant dit « mum, mum », et « pup, pup ». Je lui dis alors de modérer ses efforts et qu'il valait mieux parler doucement et en appuyant davantage sur la première partie du mot que sur la deuxième. Pour lui faire mieux comprendre ce que j'attendais d'elle, j'écrivis sur le dos de sa main, et en même temps que je prononçai le mot *mamma* pour qu'elle put se rendre compte de la lenteur avec laquelle il convient d'articuler ces deux syllabes. Il me suffit de les répéter moi-même à quelques reprises et bientôt les mots de « mamma » et « papa » sortaient des lèvres de mon élève comme la plus douce mélodie.

Ce fut la première leçon d'Helen. C'était une élève idéale, apportant à tous les exercices une attention remarquable et n'oubliant jamais rien de ce qu'on lui avait dit. Elle n'a reçu que dix leçons, et, dans ce court espace de temps, elle est parvenue à acquérir et à combiner aisément et d'une façon toute naturelle, les éléments de la langue anglaise qu'elle parla dès lors couramment.

C'est le 26 mars 1890, qu'Helen Keller prit sa première leçon ; le 19 du mois suivant, se trouvant dans la maison d'un ami, elle raconta de la façon suivante une visite qu'elle avait faite au Dr Olivier Wendell Holmes. Assise à son côté pendant qu'elle parlait, je notai ses paroles telles qu'elles sortaient de ses lèvres. Il y en eut à peine quatre, si je me souviens bien, que je ne pus complètement saisir et que je

lui demandai de m'écrire avec ses doigts. Voici comment elle s'exprima :

Par une belle soirée de dimanche, il y a quelques semaines, j'allai voir un charmant poète nommé Dr Holmes. Il était assis dans son magnifique cabinet de travail, avec une grande quantité de livres autour de lui, et devant un feu très gai. Mon professeur me fit remarquer que le Charles-River coulait au-dessous de la fenêtre de la bibliothèque. Le Dr Holmes dit qu'il aimait cette jolie rivière si tranquille. J'ai lu beaucoup de ses poésies et j'en sais quelques-unes. Elles me plaisaient beaucoup. Je les aimais avant de me douter que je connaîtrais l'auteur et que je lui dirais qu'il m'avait procuré un grand plaisir à moi et à tous les enfants aveugles, parce que ses poésies sont écrites en relief. Le Dr Holmes est un homme âgé. Je lui parlai, il me fit voir de belles choses et me donna une belle boîte à dessin. Il me montra un dessin de sa maison et me donna son portrait. Cette maison est la maison dans laquelle il a écrit son poème « The Opening of the Piano. »

On voit qu'à cette époque déjà, Helen Keller possédait d'une façon très satisfaisante l'usage de la langue. Elle paraissait se rendre compte qu'elle possédait une faculté nouvelle elle en témoignait toute sa joie en retournant chez elle disant : *Je ne suis pas muette maintenant.*

Nous arrivons enfin aux lettres écrites par Helen Keller, à l'âge de dix ans, lettres qui sont dans les archives du « Volta Bureau » et que l'on peut voir.

1er LETTRE,

Boston, 3 avril 1890.

Ma chère miss Fuller,

Mon cœur est plein de joie par cette belle matinée, parce que j'ai appris à prononcer beaucoup de mots nouveaux, et que je puis faire quelques phrases. Hier soir je suis allée dans le jardin, et j'ai parlé à la lune. Je disais : « *O lune, viens à moi !* » *Pensez-vous que la lune fut contente de ce que je pouvais lui parler ? Comme ma mère sera heureuse ;*

je ne crois pas revenir pour le mois de juin, j'ai tant de bonheur à parler à ma mère et à ma chère petite sœur. Mildred ne pouvait me comprendre lorsque j'épelais avec mes doigts, mais maintenant elle viendra s'asseoir sur mes genoux, et je lui raconterai bien des choses pour l'amuser, et nous serons ainsi bien heureuses ensemble. Etes-vous bien, bien heureuse quand vous pouvez ainsi rendre quelqu'un heureux ? Je pense que vous êtes très douce et très patiente et je vous aime bien tendrement.

Mon professeur m'a dit mardi que vous demandiez comment j'en suis venue à désirer de parler avec ma bouche. Je vous le dirai tout au long, car je me rappelle parfaitement mes pensées. Lorsque j'étais une toute petite fille, je m'asseyais sur les genoux de ma mère presque tout le temps, parce que j'étais très timide et que je n'aimais pas me sentir seule ; je tenais continuellement ma petite main sur sa figure parce que cela m'amusait, de sentir sa figure et ses lèvres se mouvoir, quand elle parlait à d'autres personnes. Je ne savais pas alors ce qu'elle faisait, car j'ignorais entièrement toutes ces choses. Alors, quand je fus plus âgée, j'appris à jouer avec ma nourrice et les petits nègres, et je remarquai qu'ils remuaient leurs lèvres tout comme ma mère ; je remuai aussi les miennes, trop même, car cela me faisait parfois mettre en colère contre mes compagnons de jeu. Je ne savais pas alors qu'il était très mal de faire ainsi. Longtemps après, ma chère maîtresse vint à moi, m'apprit à communiquer avec les doigts et je fus satisfaite et heureuse. Mais lorsque je vins à l'école de Boston, je trouvai quelques sourds qui parlaient avec leur bouche comme tout le monde, et un jour, une dame qui avait été en Norvège vint me voir, et me parla d'une jeune fille aveugle et sourde qu'elle avait vue dans ce pays, et qui avait appris à parler et à comprendre les personnes qui lui parlaient. Cette bonne et heureuse nouvelle me réjouit à l'excès, car alors j'étais sûre que je pouvais apprendre aussi.

J'essayai de produire des sons comme mes petits camarades, mais ma maîtresse me dit que la voix était délicate

et très sensible et que cela pourrait la fausser de lui faire produire des sons incorrects, elle me promit de me conduire chez une aimable et savante dame qui m'enseignerait comme il le fallait. Cette dame, c'était vous-même. Maintenant je suis aussi heureuse que les petits oiseaux, parce que je puis parler, et peut-être pourrai-je chanter aussi. Tous mes amis en seront bien surpris et heureux.

Votre affectueuse petite élève,

Helen Keller.

2[e] LETTRE.

Tuscumbia (Alabama) 20 octobre 1890.

Ma chère miss Fuller,

Oh non! je ne vous ai pas oubliée, chère amie! j'ai pensé à vous chaque jour et je vous aime plus que jamais. Je vais vous dire pourquoi je ne vous ai pas écrit plus tôt. Après être arrivée à la maison j'ai été malade pendant quelque temps et le docteur me dit qu'il fallait rester tranquille et me reposer ou bien que je serais très malade. Nous sommes tous allés dans une belle montagne, où il faisait très frais et très bon, et je n'ai fait que jouer et monter mon poney. Vous devez savoir que j'aime beaucoup à escalader les rochers et les sentiers escarpés et à cueillir de jolies fleurs. Lionne, ma très fidèle compagne, venait toujours avec nous. Lorsque nous étions fatigués et que nous nous asseyions pour nous reposer sur quelque tronc d'arbre renversé, elle se couchait tranquillement à nos pieds. Quelquefois il pleuvait à torrents, alors nous restions à la maison et nous jouions entre nous. Mildred et notre petite cousine, Louise Adams, étaient très heureuses ensemble. Je les balançais dans le hamac et je causais avec elles. Elles comprenaient tout ce que je leur disais, et quelquefois je pouvais leur répéter ce qu'elles avaient dit en touchant leurs lèvres en mouvement. N'êtes-vous pas contente de ce que je puis parler si bien? Ma chienne vient vers moi en bondissant quand je l'appelle, et tous mes amis comprennent ce que je dis, tant je parle distinctement. J'ai fait de grands progrès en instruction

religieuse, et je suis très très heureuse. Dieu veut que nous soyons heureux. Je pense que c'est Lui qui a voulu que vous m'appreniez comment on parle, parce qu'Il savait combien je désirais parler comme tout le monde. Il n'a pas voulu que son enfant soit muette, et lorsque j'irai à Lui, Il laissera ses anges m'apprendre à chanter.

Je suis étonnée que votre belle nouvelle école soit terminée. Transmettez mes bonnes amitiés aux enfants et aux professeurs. J'espère qu'ils n'ont pas oublié Helen. Quand je vous verrai j'aurai beaucoup, beaucoup de choses à vous dire. J'étudie chaque jour et j'apprends tout ce que je puis sur les plantes, les nombres, et l'admirable monde que notre Père nous a donné. Je suis si heureuse que nous devrions vivre toujours parce qu'il reste toujours de belles choses à apprendre. Ma maitresse vous envoie ses amitiés et ma petite sœur un baiser.

Affectueusement votre petite amie,
Helen Keller.

Telles sont les lettres que l'on nous présente comme l'œuvre d'une sourde-muette-aveugle, atteinte de cette triple infirmité à l'âge de dix-huit mois, et qui, au moment où elle a écrit ces pages plus remarquables encore par les idées qu'elles expriment que par la forme, n'avait que trois ans environ d'études et seulement dix leçons d'articulations

Tout commentaire à ce sujet nous paraît superflu, et nous ne pouvons, en terminant, que dire avec le professeur Graham Bell : « Puissent tous les sourds qui ne sont pas aveugles arriver à un pareil résultat ! »

E. BASSOULS.

INFORMATIONS

La craniectomie et les enfants idiots ou arriérés. — Dans la séance qu'a tenue, le 26 janvier dernier, l'Académie

de médecine, M. Prengrueber, chirurgien des hôpitaux, a fait une communication très intéressante relative à une opération qu'il a pratiquée sur un enfant de neuf ans.

Cette opération que l'on désigne sous le nom de craniectomie (ouverture du crâne) a pour but de faciliter le développement intellectuel des enfants idiots ou arriérés.

En effet, chez ces enfants, les diverses pièces du squelette du crâne se soudent prématurément l'une à l'autre, au lieu de rester séparées par des membranes souples (fontanelles), comme cela a lieu pour les enfants conformés normalement et chez lesquels la soudure n'est réalisée que lorsque le cerveau a acquis tout son développement.

La craniectomie a précisément pour objet de réparer la faute commise par la nature chez ces enfants idiots ou arriérés. Le chirurgien y parvient en pratiquant une brèche plus ou moins étendue sur les os de la boîte cranienne.

Le petit malade opéré par M. Prengrueber bavait continuellement, ne savait pas se moucher et ne pouvait pas retenir ce que Molière appelle « le superflu de la boisson ». Il avait l'aspect hébété, caractéristique des physionomies d'enfants idiots. On l'opère et *dès le lendemain* il ne bave plus, il se mouche, il retient... ce qu'il laissait échapper ! Sa physionomie change dans une certaine mesure et s'éclaire un peu. Enfin, il parvient immédiatement à se servir de jouets d'enfant d'un mécanisme très simple, il est vrai, mais qu'il ne savait pas manœuvrer auparavant.

Les suites opératoires ont été des plus simples, et il n'y a jamais eu le plus petit mouvement de fièvre.

*
* *

De l'écriture et de la myopie. — M. le docteur Javal vient de communiquer à l'Académie de médecine une intéressante étude sur la relation qui existe entre l'écriture et la myopie. Il peut le faire sans hésiter, puisque les Allemands, de leur côté, ont reconnu le rôle de l'écriture penchée et enseignent l'écriture droite dans beaucoup d'écoles. Déjà

M. Javal a indiqué pour l'écolier la nécessité d'avoir l'écriture droite, le cahier droit, le corps droit.

Examinez l'adulte qui écrit vite et bien. Il met son papier devant lui fortement incliné à gauche. Les lignes qu'il trace sont rectilignes; elles sont formées par la rotation progressive de l'avant-bras.

Si vous vouliez faire écrire un enfant ainsi, avec son avant-bras si court, il tracerait des lignes circulaires concentriques au lieu de lignes droites parallèles.

L'adulte écrit à l'aide du poignet et des doigts; un léger mouvement oscillatoire du poignet suffit à former les petites lettres, tandis que les grandes lettres sont tracées grâce à des mouvements rapides d'extension ou de flexion des doigts. Ce sont là des mouvements complexes, difficiles. Jamais vous ne les obtiendrez d'un enfant, et vous ne devez pas chercher à les obtenir.

Examinez un enfant auquel vous donnez à copier un modèle d'écriture inclinée, en le laissant libre de le faire à sa guise. Il place son papier droit devant lui, il forme ses lettres à l'aide des seuls mouvements de ses doigts et trace en écriture droite le modèle d'écriture inclinée.

Entrez dans une école où on enseigne l'écriture droite : les enfants se tiennent bien; entrez dans une école où l'on enseigne l'écriture inclinée : les enfants se tiennent mal.

La nécessité s'impose donc, dans l'intérêt de l'enfant, d'adopter l'écriture droite.

Nous ajouterons que si l'écriture penchée exerce une influence aussi fâcheuse sur la vue, on ne saurait trop recommander l'adoption de l'écriture droite dans les institutions de sourds-muets, car chez ces derniers surtout une bonne vue est indispensable pour saisir la parole sur les lèvres de leurs interlocuteurs.

*
* *

L'écriture droite. — Le *Petit Journal* du 1er janvier annonçait que le Conseil supérieur de santé de l'Autriche-Hon-

grie avait conclu à l'adoption générale de l'écriture droite dans les écoles.

Depuis 1881, le Dr Javal n'a pas cessé de préconiser cette réforme, mais nul n'est prophète en son pays. Il a fallu que l'étranger donnât l'exemple en appliquant avant nous les théories de notre savant compatriote. Il s'agit de regagner le temps perdu.

Il est démontré que l'écriture penchée est plus expéditive et présente de grands avantages pour les adultes ; par contre, l'écriture droite, pour les jeunes enfants, a pour effet certain d'améliorer leur attitude, ce qui leur fait éviter la scoliose et la myopie. Il faudrait donc enseigner l'écriture droite aux jeunes enfants et, quand ils grandissent, les faire passer à l'écriture penchée.

D'après M. Javal, rien n'est plus facile que d'exécuter cette transformation. — En effet, on peut classer les écritures en deux sortes, celle à *main posée* et celle à *main levée*, ou expédiée. — L'écriture à main posée s'exécute exclusivement au moyen des doigts tandis que le poignet joue un rôle important dans l'expédiée. La pente n'est utile que dans l'expédiée, qu'elle soit coulée ou anglaise. Il est donc déraisonnable d'enseigner à de jeunes enfants l'expédiée, puisqu'il n'est pas possible de leur apprendre à écrire du poignet. Il faut leur enseigner d'abord une écriture à main posée, et ne passer à l'expédiée qu'au moment où ils commenceront à écrire sur du papier non réglé. A ce moment, on leur fera incliner le papier vers la gauche et la pente s'ensuivra nécessairement.

Une discussion sur l'écriture, commencée il y a huit jours à l'Académie de médecine et qui s'est terminée hier, a donné gain de cause aux idées que nous venons d'exposer.

Espérons que M. Javal apportera, pour faire triompher la cause de l'écriture droite, la même patience dont il a fait preuve dans ses travaux d'optique et dans sa campagne en faveur des famille de sept enfants.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours. imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

TABLE DES MATIÈRES

DU

TOME VII (Année 1891-1892)

DE LA

Revue Internationale de l'Enseignement des sourds-muets

Dressée par **M. A. BOYER**

TABLE ALPHABÉTIQUE DES AUTEURS



TABLE DES SUJETS TRAITÉS DANS LE TOME VII

ENSEIGNEMENT

Historique

Méthodes et Procédés

Articulation et lecture sur les lèvres

Langue

Géographie

Instruction des sourds-muets adultes

Instruction d'une sourde-muette-aveugle

Concours et Examens

ÉTUDES ET INVENTIONS

HYGIÈNE

BEAUX-ARTS

PANTOMIME

VARIÉTÉS

SOCIÉTÉS DE SOURDS-MUETS ET D'AVEUGLES

CHRONIQUE

Étranger

France

Actes officiels

Divers

NÉCROLOGIE

DISTINCTIONS HONORIFIQUES

RAPPORTS D'INSTITUTIONS

BIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Liste des ouvrages analysés

REVUE DES JOURNAUX



REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

TOME VIII

PARIS
LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ
58, rue Saint-André-des-Arts

1892-1893

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

TOURS, IMPRIMERIE DESLIS FRÈRES, 6, RUE GAMBETTA

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VIII. — N° 1. Avril 1892.

COMMENT JE FAIS LA CLASSE

(*Suite*)

III

Si quid novisti rectius istis,
Candidus imperti...

Durant la grande partie de ma vie que j'ai consacrée à l'étude du difficile problème de l'instruction du sourd-muet, je me suis fait une opinion que je pourrais formuler ainsi : *La véritable instruction du sourd-muet finit là où celle de l'entendant commence.*

Je m'explique : quand vers l'âge de six ans ou même avant le jeune entendant se présente à l'école, il apporte avec lui quelque chose que je voudrais *avant tout* voir emporter à nos enfants lorsqu'ils nous quittent.

Qu'apporte-t-il donc? Un petit trésor — petit pour l'entendant, si l'on veut, mais qui serait grand pour le sourd-muet — le trésor d'une langue variée, usuelle, toujours comprise et bien comprise quoique inconsciente dans ses parties constitutives ; une langue sentie, répondant aux besoins de chaque jour, de toute heure, de toute minute, une langue organiquement établie qui fasse partie intégrante de l'individu, qui soit un phénomène physiologique en parfaite réciprocité, correspondance, harmonie et dépendance avec le phénomène psychologique : en somme une langue qui soit l'incarnation du dernier de ces phénomènes dont la relation avec le premier se manifeste dans le commerce mystérieux, mais certain, de l'âme et du corps, et *vice versa*.

C'est là l'essence même de la *méthode orale;* essence qui n'a été reconnue que par un bien petit nombre, un trop petit nombre de ceux qui tiennent la méthode orale pour la meilleure. Peu m'importe que mes élèves sachent écrire une lettre plus ou moins calquée sur des clichés donnés ; conjuguer sans désemparer un verbe irrégulier ou défectif; réciter un morceau d'histoire sacrée ou profane ; distinguer le sujet du complément et les compléments entre eux ; résoudre un problème sur la règle de trois directe ou inverse, convertir des adjectifs en noms abstraits, changer une proposition active en passive et réciproquement, fabriquer des gérondifs et des participes et autres jeux non moins plaisants qui font rester bouche bée, qui sont le *culte* et l'*inclination* des dilettanti, si, appelés à parler des choses les plus ordinaires et, partant, les plus nécessaires dans un langage courant, varié, je le répète, ces mêmes élèves ne peuvent y parvenir, ou bien s'ils n'y arrivent qu'au prix des plus grands efforts ?

Je me souviens qu'un de mes collègues s'étant rendu à Vienne (avant 48 !) présenta à l'aubergiste, le soir même de son arrivée, un brillant *marengo* (pièce d'or) pour payer sa note. Le bon Viennois prend la pièce avec défiance, la regarde à la lumière avec sa femme, la tourne et la retourne, puis finit par la rendre en tenant à mon collègue qui n'y comprend rien, un discours accompagné d'un geste fort clair que celui-ci traduit aussitôt par un : *Ça ne vaut rien ! Nous ne connaissons pas cette monnaie ! Votre disque luisant ne fait pas notre affaire !* Je vous laisse à penser la scène muette, mais très vive, qui s'en suivit. L'Italien se désespérait craignant de finir comme l'imprudent qui avait demandé aux dieux de changer en or tout ce qu'il touchait; l'Allemand montrait des billets — c'était la monnaie du temps ! — et des pièces de cuivre s'efforçant de persuader à l'étranger que dans les heureux États où l'on parle plusieurs langues, pour manger, boire et dormir, il fallait des billets ou des sous, monnaie connue, monnaie courante.

Mon collègue s'en fut chez un changeur, comme on fait

toujours en pareil cas. Mais, quand il quitte l'école pour entrer dans la société avec de savantes *marenghi* linguistiques en poche, où notre pauvre sourd-muet trouvera-t-il un changeur?... La vie lui est *dure* sans exagération ni métaphore s'il n'a pas l'œil subtil, l'intelligence prompte à saisir les mots et les phrases usuels, la parole claire et courante. Oui, il lui faut des sous, des petites pièces, de la monnaie courante.

Ceux qui suivent le développement de notre enseignement dans le pays de la méthode orale par excellence savent que le temps des grammairiens est passé depuis longtemps et que celui des gens à système étant à son tour sur son déclin, la question qui est à l'ordre du jour, celle qu'on traite à la fois dans les journaux et dans les conférences régionales est celle des *Conversationssprache* ou du langage de la conversation, du langage commun.

Outre sa valeur propre, cette langue est la base, le fondement et le moyen de l'instruction dans ses diverses branches. Vouloir donner l'enseignement grammatical sans s'aider du langage courant, ce serait vouloir se noyer sans eau, fabriquer sans matière première, analyser dans l'air et perdre inutilement son temps et son esprit; ce serait, en somme, la négation de tout bon sens didactique.

Dans un examen, un vieil instituteur (d'entendants) était fort en colère parce qu'un de ses écoliers de la seconde ou de la troisième classe avait écrit : « Io non *poto* venire a casa. »

— Imbécile! s'écria sans compliment le pauvre homme en fronçant les sourcils, est-ce qu'on dit *io poto?* Conjugue le verbe *potere* au mode indicatif, temps présent, première, deuxième et troisième personnes du singulier et du pluriel

Et l'enfant récita en chantant cette tirade :

— *Io posso, tu puoi, egli puo, noi possiamo,* etc.

— Donc?

Mais de nouveau l'élève resta coi, car il n'établissait aucune relation entre ce qu'il chantait si bien et ce qui lui avait fait attribuer le titre d'*imbécile*...

— Pardon, Monsieur le professeur, lui dis-je, mais est-ce que vous faites quelquefois parler vos élèves ?

Un instant je craignis d'être traité de bête à mon tour, si étrange fut le regard que me jeta, par-dessus ses lunettes, le brave magister qui pourtant répondit aussitôt solennellement et en enflant la voix pour se faire entendre de toute la gent écolière.

— En entrant par cette porte (et il la montrait du doigt), on doit devenir muet! Le silence, je le leur dis toujours, est la base de l'enseignement!

Voilà pourquoi, lorsque nous voulons parler le latin, nous qui fûmes si bourrés de grammaire latine, nous sommes fort empêchés ; et si nous avons à dire quelque chose de très simple, nous sommes obligés d'imiter ce clerc qui voulant se faire donner des ciseaux, à ce que raconte Manzoni, se mit à faire le geste de s'en servir en disant : « *Da mihi quod facit ita.* » Bien avisé fut le père de Montaigne, lequel voulant que son fils sût vraiment le latin alla, je crois, jusqu'à donner à l'enfant une nourrice latine, plaça auprès de lui un gouverneur et des compagnons qui toujours lui parlaient latin, si bien, ajoute Montaigne, qu'en jouant avec des marmots de mon âge je leur parlais latin et leur apprenais ainsi cette langue par l'usage et par l'habitude dans le commerce de nos jeux.

Voilà le vrai, le seul bon moyen pour enseigner à parler et à bien parler : PARLER ET FAIRE PARLER de choses qui intéressent l'enfant ou qui correspondent à ses propres besoins.

Pour cette raison et pour atteindre ce but, dans une institution bien dirigée, tout, jusqu'aux murs, devrait parler et parler toujours. *Parler et faire parler* est le travail qui caractérise notre école puisque, comme je l'ai dit, elle finit là où commence celle des entendants.

C'est la maison, la famille, la petite société parlante dans laquelle le bébé devient enfant, qui doit être le premier idéal de notre enseignement, non pas que nous devions l'imiter au hasard, à tâtons, aveuglément, mais avec le plus sage et le

plus fin bon sens pédagogique et didactique. On voit ici combien le poète a raison de dire :

L'arte che tutto fa, nulla si scopre (1)

Mais je reviens à mon sujet. Quand dans une classe les écoliers restent assis la plupart du temps comme plantés dans les bancs et automatiquement occupés à faire ce qu'on nomme des exercices (qui ne méritent pas toujours ce nom) ; quand dans une école le silence est la règle et la parole l'exception, quand cette dernière ne paraît que dans des exercices méthodiques, quand enfin notre école ressemble trop à celle des entendants, — et non à la meilleure, — dans cette école, je le répète, inconnue ou méconnue est l'essence même de la méthode orale qui consiste à doter le sourd-muet d'un langage parlé pratique pouvant lui servir effectivement dans son commerce avec le monde au milieu duquel il est appelé à passer sa vie (2). Voilà son domaine, voilà ce qu'il faut avant tout chercher à lui procurer : tout le reste n'est qu'un *vernis* brillant ; utile aussi je m'empresse de le reconnaître, mais à condition que l'essentiel ne fasse pas défaut.

D'ailleurs, une bonne partie des matières de l'enseignement se trouvent plus ou moins amenées dans la conversation ; en parlant on s'entretient de choses qui ne sont pas toujours et fatalement des plus banales. Le cuisinier qu'on a vu passer dans la cour nous fournira l'occasion de parler du potage ; le potage nous amène à faire la distinction entre la fumée et la vapeur ; la vapeur fait penser à la locomotive et aux voies ferrées ; celles-ci, au charbon de terre ; le charbon de terre, au gaz, au goudron, aux couleurs d'aniline, et ainsi de suite, sans qu'on sache jamais où l'on s'arrêtera. Ne sont-ce pas là des connaissances ? Certes, elles ne sont pas classées

(1) Quand on parle de *méthode maternelle*, il est bon de s'entendre : nous devons imiter la mère adroitement, nous devons lui emprunter son naturel, comme un bon comique aux personnages qu'il représente.

(2) Si la méthode orale ne produit pas ce résultat, j'ose dire qu'elle n'a plus de valeur. Et peut-on dire qu'elle produit ce résultat si le sourd-muet sort de l'institution sans pouvoir faire un usage relativement facile de la langue parlée la plus commune ?... Aux don Gerundi d'y penser et d'y pourvoir !

dans la mémoire par demandes et réponses de manière à faire les délices des dilettanti en surdi-mutité, et à faire briller des perroquets dans ce qu'on appelle des examens. Pour ma part je suis bien content si, demandant de but en blanc à un sourd: — *Comment le train avance-t-il sur la voie ferrée?* Il me répond : *Par la force de la vapeur. — Comment est faite cette encre rouge? — Avec de l'aniline, dissoute dans de l'eau? — Qu'est-ce que c'est que l'aniline? d'où provient-elle? — Du goudron. — Et le goudron? — Du charbon de terre. — De quelle manière?— En le distillant. — Pourquoi distille-t-on le charbon de terre?...*

Et ainsi de suite; les sourds-muets doivent répondre sur ce qu'ils connaissent dans un langage qui leur soit propre, c'est-à-dire sans faire effort de mémoire pour se rappeler des phrases faites dans une circonstance particulière, mais bien en se servant naturellement du trésor de langue pratique qu'ils possèdent. *Hoc opus, hic labor est.*

(*à continuer.*) De Minimis.

LES MEILLEURS INSTITUTEURS DE SOURDS-MUETS EN ITALIE

(*Suite*)

VII

On étudiera toujours avec profit les œuvres de ceux qui consacrèrent leur vie et leur intelligence au soulagement de l'humanité. Au nombre de ces hommes nous pouvons ranger l'abbé *Jules Tarra* dont l'œuvre est si souvent citée et étudiée par les instituteurs des sourds-muets et plus encore peut-être par les pédagogues les plus distingués de sa patrie.

Tarra fut du petit nombre des disciples de Pestalozzi et de Girard qui surent appliquer leurs méthodes, tout en conformant son enseignement et ses écrits sur l'éducation des enfants aux principes pédagogiques de l'immortel Rosmini. Il étudiait encore que déjà il trouvait défectueuses les méthodes alors employées pour enseigner la science, et surtout celles dont on faisait usage pour apprendre à parler et à écrire aux enfants. Devenu directeur et chef de l'enseignement à l'institution des sourds-muets de la province de Milan, il prit à cœur la cause des sourds-muets et devint le *puissant rénovateur de l'école italienne*. Il en est qui ne voient pas cela et qui allèguent qu'avant Tarra d'autres instituteurs non seulement prirent la défense de la méthode naturelle, mais l'appliquèrent à l'enseignement de la langue maternelle. Si ces instituteurs ont existé, ils étaient en revanche parfaitement ignorés à cette époque des maîtres italiens qui, tous, appliquaient dans leurs écoles les principes d'Assarotti ou plutôt ceux de l'abbé Fabriani; c'est-à-dire qu'ils n'enseignaient la langue par la méthode pratique qu'au début de l'instruction, pour suivre ensuite la méthode *théorico spéculative*.

Dès son premier discours qu'il prononça en 1857 devant le public accouru aux examens de ses élèves, Tarra exposa sa méthode d'enseignement. « Quelle différence, s'écria-t-il, entre le sourd-muet et le jeune entendant qui va pour la première fois à l'école!... Pour ce dernier l'école ne fait que perfectionner les formes de sa pensée, elle ne fait que les traduire avec plus d'élégance; pour l'autre elle devra créer à la fois la forme et le fond, elle devra créer et le langage et la pensée. Le maître du sourd-muet doit donc commencer par faire pour son élève ce que la mère et la société ont déjà fait pour l'enfant parlant... Aussi commence-t-il par enseigner les mots qui expriment les objets et les qualités les plus communes, quelques actions qui sont du domaine de la matière et tombent sous les sens. Heureux d'avoir découvert la relation qui existe entre les mots et les choses et entre son nouveau langage et celui des autres hommes,

le sourd-muet s'adonne à l'étude avec une ardeur vraiment étonnante... Dès que son esprit s'ouvre à l'intuition et compare, dès qu'il voit dans l'écriture des signes qui rappellent des objets et des actions, le premier pas est fait... Et le voilà, dès la seconde année, entraîné à augmenter toujours la matière du langage et à observer non plus seulement des objets et leurs particularités, mais encore l'homme et ses actes extérieurs, soit qu'ils se rapportent à lui-même, soit qu'ils se rapportent à d'autres : le voilà heureux de pouvoir exprimer *les actions d'autrui* par l'écriture, heureux de pouvoir les comprendre par la lecture. A ce degré sa naturelle irréflexion fait place à un irrésistible besoin de savoir : il observe la variété des relations humaines, reconnaît le lien des actions entre elles, et il en découvre la dépendance et l'ordre... Pour lui, la nature devient un théâtre où l'homme joue son rôle et dont les scènes sont représentées aussi bien par l'écriture que par la peinture ou la mimique, jusqu'à ce que l'histoire d'actions plus grandioses jette dans son âme l'idée sublime de la création. » Puis après avoir parlé de la foi et de la piété qui germent chez l'enfant, et de la loi divine qu'on lui fait connaître, Tarra continue ainsi : « A ce moment, l'instituteur prépare son élève par un enseignement logique et complet des verbes et des particules qui servent à lier non pas tant le discours que les sentiments humains ; puis il l'amène *par la pratique, et peu à peu, à exprimer de lui-même par écrit non seulement les actions extérieures de l'homme, mais aussi ses actions intérieures,* en le guidant pas à pas à travers les scènes de la vie domestique où le cœur se forme au contact de la famille, et à travers les scènes de la vie sociale où toutes les passions se retrouvent en jeu ; enfin il l'*habitue insensiblement* à exprimer ces actions dans la langue qui lui est propre et à en *apprécier* en même temps la force, la moralité, la sanction... Et voilà que toute la puissance de cette âme endormie se réveille et engendre cette activité de l'intelligence, cette individualité et cette liberté de l'esprit qui est la pensée. Dès lors la santé est rendue au malade, la vue à l'aveugle,

l'ouïe au sourd qui commence à cheminer, à voir et à parler de sa propre initiative. » Et notez qu'au moment où Tarra prononçait ce discours, il ignorait l'existence de la méthode de Valade-Gabel dont il n'eut connaissance qu'en 1862, par un article de l'illustre A. Franck sur l'instruction des sourds-muets, article publié une année avant par la *Revue européenne*. Cependant les résultats qu'il obtenait dans son école, grâce à la méthode qu'il y avait introduite, étaient remarquables ; et cette *méthode entièrement originale*, nous la trouvons mise en pratique dans ses *Lectures graduées pour les enfants italiens* parues après le Congrès pédagogique tenu à Milan. Par ces lectures l'enfant apprend sans aucun effort sa langue nationale ; par elles il apprend à exposer avec ordre et correction les idées dont son esprit s'enrichit peu à peu en même temps que son cœur s'ouvre aux plus nobles sentiments. Girard, Pestalozzi et Rosmini n'auraient pas hésité, je pense, à regarder ces *Lectures* comme le meilleur des livres puisqu'il est conçu suivant les principes du développement naturel des facultés intellectuelles, principes qu'ils avaient eux-mêmes exposés. Ces lectures furent fort appréciées des maîtres des sourds-muets, et elles le seront toujours puisqu'elles contiennent des matières abondantes et bien choisies pour l'éducation du sourd-muet.

Enfin Tarra avait ébauché une méthode pratique d'après les principes magistralement exposés par lui en plusieurs occasions (1), mais lorsque avec les plus expérimentés de ses collaborateurs il eut « senti le besoin d'une courageuse et radicale réforme qui simplifiât la méthode d'enseignement et la rendît plus efficace en donnant à la parole la première place dans l'instruction et dans l'éducation du sourd, et en faisant d'elle le *seul et unique moyen* de communication entre le maître et l'élève, afin de la rendre familière aux élèves puisqu'elle devait être le *seul moyen* de communica-

(1) On espérait trouver sa méthode parmi ses manuscrits, mais on ne découvrit que le petit volume des *Cenni Storici*, accompagné d'un supplément qui a été acheté par l'éditeur Messaggi. Je voudrais voir publier ce volume avec tous les écrits de Tarra parus ou inédits ; ce serait le plus beau monument qu'on puisse ériger à sa mémoire.

tion entre eux et la société à laquelle on cherche à le rendre (1) », il reconnut la nécessité de commencer l'enseignement comme l'avait indiqué Valade-Gabel, l'éminent instituteur français (2), *par la forme impérative* qui permet d'enseigner la langue au sourd-muet sans l'intermédiaire des signes. « La plus grande difficulté de l'enseignement du verbe, disait Tarra, réside moins dans son idée que dans son emploi, c'est-à-dire dans son application aux divers rapports *internes* de mode, de temps, de personne et aux rapports *externes* avec les objets qui en dépendent, rapports qui s'expriment au moyen des adverbes ou des propositions (3) ».

Et maintenant que Tarra est descendu dans la tombe, on voudrait diminuer ses mérites. Sa gloire est trop resplendissante et trop haute pour que personne puisse l'amoindrir. Son front restera éternellement ceint de la couronne de laurier qui lui fut décernée par les instituteurs de toutes les nations civilisées (4).

C. PÉRINI.

(1) TARRA, *Cenni Storici*, etc.

(2) Tarra parlant de la France eut l'occasion d'écrire : « Au siècle dernier, alors qu'elle précédait les autres nations dans l'établissement de ces réformes sociales qui devaient amener le relèvement du sourd-muet, et que l'Italie demeurait sous la fatale influence de la domination étrangère, la France, la première, eut l'honneur de voir lever l'étendard de la rédemption des sourds-muets par la main de l'immortel de l'Épée, dont le monument sera plus utile et plus glorieux pour sa patrie que ne le fut, pour les aigles de Rome, la conquête du monde entier. »

(3) TARRA, *Cenni Storici*, etc.

(4) « Je suis heureux de pouvoir remercier publiquement M. Thomas Arnold des belles pages, pleines de cœur, qu'il a consacrées, dans son beau livre sur l'éducation des sourds-muets, à M. l'abbé Tarra, mon maître, *le Maître*, comme il dit, dont les envieux essaieront en vain de ternir la gloire. N'en déplaise à ceux qui le jalousent, le nom de Tarra est écrit en lettres d'or dans l'histoire de ce siècle, à côté de notre de l'Épée, et il y restera glorieux, aimé et vénéré tant qu'il y aura des sourds-muets et des hommes de cœur pour les instruire. » — MARIUS DUPONT, *Revue internationale*, p. 216.

LE SOURD-MUET

Sourd ! que de privations dans ce seul mot ! Vivre dans un silence éternel, comme l'aveugle dans des ténèbres que ne perce jamais un rayon de lumière, conçoit-on rien de plus mélancolique ? L'âme qui parle dans les choses, les voix sans nombre qui, dans la nature, tour à tour nous émeuvent jusqu'aux larmes, ou nous font courir dans les veines je ne sais quel frisson de mystérieuse terreur ; la tempête qui mugit dans les grands bois et la brise qui caresse les flots ou chante dans le feuillage ; l'Océan qui hurle en se précipitant à l'assaut des falaises, et les vagues qui viennent comme en un soupir à peine perceptible s'éteindre sur la grève ; le tonnerre qui éclate, formidable, dans les cieux assombris et livides, et le joyeux clapotis du ruisseau sur son lit de cailloux... toutes ces scènes, ou grandioses ou touchantes, aux mélodies étranges et fortes, au rythme doux ou sauvage, à l'harmonie pénétrante et toute pleine de mystères, sont pour le sourd comme si elles n'étaient pas. Tout au moins la perception qu'il en a n'est en rien comparable à celle que nons en avons nous-mêmes. Les *ondes sonores* n'existent pas pour lui. L'impression qu'il en reçoit est toute tactile et se fait sentir à l'épigastre, à la plante des pieds et à la paume des mains.

Observons d'ailleurs, que certains sons et certains bruits lui sont, comme à nous, agréables ou désagréables, suivant la source qui leur donne naissance, leur degré de force ou d'intensité, leur timbre, etc. *Le toucher* des vibrations sonores, de même que leur audition, peut avoir sa beauté et son charme, je dirais presque sa poésie, son langage. La nature, dans son infinie richesse, offre d'admirables ressources et des compensations nombreuses à ceux qu'elle frappe dans l'un quelconque de leurs organes. Lorsqu'un

sens est mort, s'efface ou s'atrophie, les autres s'affinent par l'exercice et l'attention, et viennent, dans une certaine mesure, en atténuer la perte : dans une certaine mesure seulement ; rien, en effet, ne saurait, même approximativement, suppléer ni la vue ni l'ouïe.

La surdité laisse donc dans la vie de l'homme, comme un abîme béant, un vide immense que rien ne viendra jamais combler. Toute une longue série de sensations et de jouissances délicieuses échappent à celui dont l'ouïe ne fonctionne pas, ou fonctionne imparfaitement. Cependant l'idée qu'il se fait du son, d'après l'impression tactile qu'il éprouve, ne manque peut-être pas d'une certaine justesse, si étrange qu'elle puisse paraître au premier abord. Ainsi, un sourd, à qui l'on demandait comment il se représentait le son de la trompette, répondait que, dans son esprit, il le comparait à une couleur d'un rouge éclatant. N'est-ce pas bien suggestif (1) ?

Si nous nous représentons un enfant sourd, il nous paraît bien à plaindre. Sans doute, ainsi que ses frères et sœurs, il reçoit sa part de caresses et de gâteries, mais jamais la douce voix émue de la mère ne résonne à son oreille. Elle a beau l'appeler des noms les plus tendres, le silence dans lequel il vit enveloppé demeure implacable. Il voit bien remuer les lèvres, il sait que ce qu'elles disent est à son intention ; au regard brillant et humide qui le fixe avec amour, il comprend qu'on lui veut du bien, mais... il n'entend pas.

En revanche, comme il voit. L'œil, toujours en éveil, toujours à l'affût, lit dans la physionomie comme dans un livre ouvert. Aucun mouvement, si fugitif soit-il, n'échappe à sa curiosité. Est-il nécessaire de dire qu'il a, plus que d'autres, besoin d'affections et de soins constants ? Son malheur, d'ailleurs, ne lui donne-t-il pas droit à une sympathie plus profonde ?

Mais laissons ce côté de la question qui n'a pas besoin de longs développements pour être compris, et disons quelques

(1) Remarquons qu'un aveugle à qui l'on demandait quelle idée il se faisait de la couleur rouge, répondit qu'elle devait être dans l'ordre des couleurs ce qu'est le son de la trompette dans l'ordre des sons.

mots du sourd-muet au triple point de vue physique, intellectuel et moral.

I

Au point de vue physique : Certains amateurs, d'après des observations superficielles faites à la hâte, et aussi quelques instituteurs de sourds-muets, ont fait de ces enfants un tableau des plus sombres où l'exagération le dispute au parti-pris. Il semble qu'on ait cherché à les rabaisser, à les ravaler jusqu'au niveau de la brute, et plus bas encore.

On sait que la plupart des hommes — sans en excepter les plus beaux — présentent des traits qui leur donnent une ressemblance plus ou moins vague et lointaine avec tel ou tel animal. La physionomie humaine rappelle tantôt celle du chien, tantôt celle du singe, tantôt celle du renard, du lion, du perroquet, de la poule, etc. L'analogie est parfois assez prononcée, pour qu'elle saute aux yeux des moins attentifs et s'impose invinciblement à tous. Assurément, cette particularité ne diminue en rien l'homme, et l'on ne s'étonnera pas de la retrouver chez le sourd-muet. Mais donnez cette idée à un littérateur et il en tirera des phrasès à effet, comme celle-ci : « Chez les sourds-muets de naissance, cette similitude pénible s'accentue parfois d'une façon extraordinaire , ils ont des figures de lièvre, de singe, de taureau ; parfois, avec leur nez crochu et leurs gros yeux arrondis, avec les mouvements rapides de leur tête, qui paraît pivoter sur les vertèbres de leur cou engoncé, ils ont l'air d'énormes chouettes (Max. du Camp). Ce n'est pas tout ; eux dont la surdité est congénitale, c'est-à-dire dont le nerf auditif n'a jamais porté aucun son au cerveau, « se dénoncent d'eux-mêmes ; leur tête mal conformée, leur front et leur menton fuyants, leurs oreilles très saillantes, les tics nerveux que beaucoup ne peuvent modérer, sont une sorte d'indication que l'animalité domine. »

Le portrait, on le voit, n'est guère flatté. Est-il vrai ? Non ; au moins ne l'est-il pas dans la généralité des cas, ni même

dans le plus grand nombre. Lorsqu'on parle des sourds-muets, il faut non pas les diviser en sourds de naissance et sourds devenus tels à la suite d'une maladie ou d'un accident, — division toute arbitraire et injuste, si l'on prétend partir de là pour placer ceux qui sont nés ainsi presque en dehors de l'humanité. Si l'on voulait absolument établir des catégories, il faudrait peut-être, pour se rapprocher quelque peu de la vérité, plutôt prendre comme bases les causes mêmes de l'infirmité. Mais là encore les exceptions seraient nombreuses. Tout ce qu'on peut affirmer, c'est que les enfants qui présentent les caractères physiques indiqués dans les phrases ci-dessus citées, ou bien sont des enfants dont personne ne s'est jamais occupé pour en faire l'éducation — et alors ils sont ce qu'ils sont, non pas à cause de leur infirmité, mais par suite de l'indifférence coupable de ceux qui, au lieu de les élever, les ont laissé grandir comme des plantes sauvages ; — ou bien le mal qui les a frappés n'a pas senlement atteint le sens de l'ouïe, mais a eu sa répercution sur l'organe intellectuel lui-même : dans les deux cas, les défauts signalés ne sont pas ceux de la surdité proprement dite. L'enfant sourd-muet, qui n'est que sourd, ne se distingue guère, en général, des autres sous le rapport physique. Il n'est pas le monstre qu'on nous a dépeint. Sa physionomie, ses allures, toute son apparence le placent sur le même rang, ou peu s'en faut, que l'enfant doué de tous ses sens.

II

Au point de vue intellectuel : Quelques-uns de ceux qui ont parlé des facultés intellectuelles du sourd-muet, l'on fait en des termes qui, pris à la lettre, sembleraient presque exclure toute possibilité de l'instruire. C'étaient cependant des instituteurs de sourds-muets. En tête de tous l'abbé Sicard : Le sourd-muet non instruit, dit-il, « est un être parfaitement nul dans la société, un automate vivant, une statue telle que la présente Ch. Bonnet, et d'après lui, Condillac.... Borné aux

seuls mouvements physiques, il n'a pas même, avant qu'on ait déchiré l'enveloppe sous laquelle sa raison demeure ensevelie, cet instinct qui dirige les animaux destinés à n'avoir que ce guide..... Le sourd-muet n'est donc jusque-là qu'une sorte de machine ambulante dont l'organisation, quant aux effets, est inférieure à celle des animaux... Avant cette nouvelle vie, qui est l'heureux effet de son éducation, il n'était propre à rien; c'était un animal féroce et malfaisant... » — « Si le sourd-muet, dit Beckendorf, diffère des animaux, c'est seulement parce qu'il a la figure humaine, et aussi par l'abus qu'il fait de sa liberté. »

Mais, reconnaissons-le, tous ne parlent pas ainsi. Ceux mêmes qui tiennent un langage si dur, en viennent parfois, forcés par l'évidence, à s'exprimer, au sujet des sourds-muets, avec plus de vérité et de justice :

« Mais le sourd-muet n'est pas si malheureux; il apporte aux leçons de son instituteur une âme communicative qui, pleine des idées que les objets extérieurs, par le ministère des sens qui en ont été frappés, ont fait parvenir jusqu'à elle, anime son regard, modifie les muscles de son visage et commande à sa physionomie cette diversité de traits et de nuances, qui servent à exprimer toutes ses pensées et toutes ses affections.... C'est elle qui, dans ses yeux, décèle la colère qu'il voulait dissimuler et qui les enflamme. C'est elle qui sillonne son front quand il est triste, qui commande le sourire à ses lèvres, et l'expression de la tendresse à ses yeux langoureux. Enfin le sourd-muet qui arrive auprès de *son père*, et qui n'a encore reçu aucune leçon, n'est pas moins éloquent que le jeune « entendant » qui, chez son maître, vient apprendre l'art d'analyser la pensée et de parler correctement la langue dont sa première institutrice lui a fait connaître toutes les expressions, en répandant sur ces leçons, tout le charme de l'amour maternel. Tel est donc l'état du sourd-muet, au moment même qui précède toute instruction. Il n'est ni sourd ni muet pour son instituteur. »

Qui parle ainsi? Ce même abbé Sicard qui, tout-à-l'heure,

faisait du sourd-muet non instruit « un animal féroce et malfaisant ».

Sauf dans le cas où le cerveau a été lésé, soit par la maladie, cause de son infirmité, soit dès le sein de sa mère, l'intelligence du sourd-muet vaut à peu près celle de l'entendant. En dehors de toute instruction proprement dite, il acquiert de nombreuses connaissances. Tous les objets qui lui tombent sous les yeux lui deviennent peu à peu familiers. Il apprend leurs qualités et leurs usages. Il voit agir ceux qui l'entourent, il lit sur leurs physionomies les pensées qui s'y reflètent. La sienne, très mobile, très expressive, est un miroir qui réfléchit avec une entière fidélité ses impressions et ses désirs. Pour peu qu'on s'en occupe, qu'on cherche à entrer en communication avec lui, le langage mimique qui, pendant un certain temps, est celui de tous nos enfants — des entendants comme des sourds — se développe, s'enrichit, devient capable d'exprimer toutes les idées que fait naître dans son cerveau le monde extérieur. Son intelligence suit une marche ascendante, régulière et normale. Chaque jour la montre plus ouverte, mieux préparée à de nouvelles acquisitions.

Sans doute, la mimique n'a rien de commun avec nos langues parlées et écrites. Sa syntaxe diffère du tout au tout des autres. En voyant un chat croquer une souris, le sourd-muet dira : « Souris, mange, chat », comme il dira aussi : « Pain, mange, enfant, etc. ». Il n'y a pas confusion dans son esprit. Mais l'article, les mots de rapport lui manquent, et il met toujours *en avant* l'objet qui le frappe davantage. Aussi l'enfant qui a longtemps parlé le langage des gestes, aura-t-il bien de la peine à s'habituer à nos syntaxes plus savantes et plus complexes. Lorsqu'il aura appris à connaître et à employer l'article, les prépositions, il lui arrivera plus d'une fois d'écrire : La souris a mangé le chat, ou : Le pain a mangé l'enfant, etc. Ne nous en étonnons pas trop. Ne faisons-nous pas des fautes toutes semblables lorsque nous commençons l'étude d'une langue étrangère ?

Mais ne l'oublions pas ; il ne suffit pas d'être né intelligent. Il faut donner à l'intelligence l'aliment qui lui est nécessaire,

sous peine de la voir s'atrophier. Supposez un enfant entendant dont personne ne s'occupe, à qui personne ne parle. Supposez-le sevré de toute communication humaine. Si grandes que soient ses facultés innées, elles s'obscurciront ; les parties cérébrales qui devaient servir à leur manifestation, deviendront bientôt, faute d'exercice, incapables de remplir leurs fonctions. On connait quelques-uns de ces malheureux qui, égarés tout jeunes dans les bois, ont vu graduellement comme un voile s'étendre sur leurs facultés. Lorsqu'on les a retrouvés, après plusieurs années de vie sauvage, ils étaient à peu près idiots et incapables de tout effort intellectuel.

Eh bien ! pour le sourd-muet le même danger existe. Si on ne lui donne pas l'occasion d'exprimer, par gestes, ce qu'il sait et ressent ; si, au lieu de l'attirer, on l'éloigne, si, sans pitié pour son malheur, on lui témoigne de l'aversion ou on le rebute, alors, livré à lui-même, abandonné de tous, solitaire et sauvage, son intelligence, ne trouvant plus à déverser les choses dont elle est pleine, s'oblitère, s'ankilose, comme un membre condamné à l'immobilité. L'inaction la tue ou l'affaiblit. Elle n'a pas moins besoin que les organes corporels, d'exercice et de gymnastique. Qu'on ne l'oublie jamais, ni dans le tout jeune âge, ni plus tard. Son avenir en dépend. Il appartient à la société comme aux familles de veiller et de remplir ce devoir humanitaire et social dans toute son étendue.

III

Au point de vue moral. — Maltraités sous le rapport physique, intellectuellement rabaissés, les sourds-muets auraient encore plus à se plaindre des jugements qu'on a portés sur leur caractère moral. Voyez plutôt : « Le sourd-muet ne connaît ni la vertu ni le devoir... Il n'y a pour lui ni bien ni mal... La loi du plus fort est pour lui la seule loi naturelle ; il est au dernier degré de l'humanité. » (Eschke) — Et l'abbé Sicard : « Quant au moral, il résulte et se combine de tant

d'éléments, tous placés si loin de lui, qu'on doit bien se douter qu'il n'en soupçonne pas l'existence. Rapporter tout à lui; obéir avec une impétuosité dont nulle considération ne peut affaiblir la violence, à tous les besoins naturels; satisfaire tous ses appétits et les satisfaire toujours; ne connaître en cela d'autres bornes que l'impuissance de les satisfaire encore; s'irriter contre les obstacles; les repousser avec fureur; renverser tout ce qui s'oppose à ses jouissances, sans être arrêté par les droits d'autrui qu'il ne connaît pas, par les lois qu'il ignore, par les châtiments qu'il n'a pas éprouvés : voilà toute la morale de cet infortuné... Je soupçonnerais presque qu'aucune affection étrangère à lui n'entre jamais dans son âme... Que sais-je si ces douces étreintes de la tendresse maternelle, auxquelles sont si sensibles les autres enfants, arrivent jusqu'au cœur du sourd-muet?... Il faut adoucir cette brute humaine, ce sauvage... »

Toutes ces affirmations sont fausses et mensongères. Certes, le sourd-muet n'est pas parfait et en cela nous lui ressemblons tous; mais il a, comme nous, le sentiment du bien et du mal; il souffre, il aime, il sait au besoin se dévouer jusqu'au sacrifice de sa vie. La terre ne lui suffit pas, il est curieux des choses du ciel, il aspire au mieux. « L'esprit et le cœur du sourd-muet, a dit avec infiniment de raison M. Næf, ne sont ni sourds, ni muets. »

*
* *

Il a fallu tout l'aveuglement de préjugés remontant très haut dans l'histoire pour faire du sourd-muet cet être extraordinaire, inférieur, brutal, sauvage et matériel que certains se sont plu à nous représenter. Dès l'antiquité, Aristote avait prononcé son absolue incapacité de participer aux connaissances humaines. Puis sont venus les théologiens, qui, non contents de lui fermer toutes les avenues de la terre, ont prétendu encore l'exclure du bonheur à venir. Saint-Paul ayant dit (Ep. aux Rom. chap. X, v. 17): « La foi vient de ce qu'on entend », aussitôt de savants docteurs, le

grand évêque d'Hippone en tête, décidèrent que ne pouvant connaître la foi, les souds-muets étaient nécessairement voués à la damnation éternelle. Ah! c'est une logique effrayante, que celle des théologiens, et ils la suivent, implacables, dût le monde périr par elle.

Parmi les motifs qui déterminèrent l'Abbé de l'Épée à consacrer sa vie à ces enfants, il faut placer, et en bon rang, la raison théologique. Il pensa que s'ils ne pouvaient entendre les choses d'où vient la foi, au moins, quand ils seraient instruits, pourraient-ils la lire. La vue, à cet égard, devait vraiment remplacer l'ouïe.

Quoi qu'il en soit, ce qu'il ne faut jamais perdre de vue, c'est que le sourd-muet naît avec les mêmes facultés que les autres enfants. Son âme possède les mêmes virtualités, son intelligence est capable du même développement. Ni le monde de la matière, ni celui de l'esprit, ni celui de la conscience ne lui sont fermés. Son cœur vaut notre cœur, ses aspirations, les nôtres. A une condition, toutefois : c'est qu'au lieu de le rejeter de la société, on s'occupe de lui, c'est qu'on délie en quelque sorte les liens qui le retiennent captif, c'est qu'on l'introduise, par l'étude, dans ces divers domaines comme on fait des autres enfants. Le cantonner dans la sphère des choses sensibles ou tangibles, c'est le rabaisser, le diminuer, c'est lui couper les ailes.

Qu'il soit sourd ou entendant, l'homme a besoin d'idéal. Donnez-lui occasion d'entr'ouvrir, de déployer tous les germes qui sont en lui, vous verrez quelle riche moisson vous récolterez. Mais si vous l'enveloppez dans la matière, si vous l'enserrez — telle une momie — dans d'étroites bandelettes qui étouffent son imagination, qui lui broient le cœur avant son éclosion, alors, presque inévitablement, vous en ferez un être grossier, vulgaire, tout entier tourné vers la terre, n'ayant d'autres appétits que ceux du corps, d'autres désirs que la satisfaction des passions les plus basses. Qui accuserez-vous dans ce cas? Le malheureux — sourd ou entendant — dont vous aurez mutilé la nature? Le coupable, n'est-ce pas celui qui, méconnaissant la haute origine et les glorieuses

destinées de l'homme, a tout fait pour empêcher l'essor de l'âme vers les régions supérieures du devoir, des nobles pensées, des espérances éternelles?

Il reste beaucoup à faire dans ce domaine. Dans les écoles comme dans les familles, on ne se rend pas toujours bien compte de la voie à suivre. Influencé, malgré soi, par des préjugés séculaires, on croit le sourd-muet incapable d'abstraction. En conséquence, on ne l'instruit guère que des choses qu'il peut voir et toucher; on lui fait de prétendues leçons de choses qui lui dessèchent l'âme. Et l'on appelle cela la méthode maternelle! Rien pour l'imagination, rien pour le rêve. La pensée se fige, elle apparaît froide, sans mouvement, sans émotion. Puis, devant ce beau résultat, on s'en prend à la triste victime d'un enseignement sans chaleur et sans vie.

Je le répète, parce que c'est chez moi une conviction profonde et raisonnée, l'âme du sourd-muet ni ses facultés ne diffèrent point de notre âme ni de nos facultés. Donnons-lui la culture qui convient — elle est un devoir social et humanitaire — donnons-la lui avec persévérance et amour, et au lieu de cette rigidité, de cette sécheresse de formes et de pensées qu'on lui reproche et qui lui donnent une apparence empruntée, artificielle et même, quelque peu automatique, nous assisterons à un large épanouissement de tous les trésors qui, cachés dans les profondeurs de son être, ne demandent qu'à éclore au grand jour.

D.

INFORMATIONS

Le second Congrès italien. — Le second Congrès national italien se tiendra à Gênes, dans la seconde quinzaine du mois de septembre prochain; il ne devra pas durer plus d'une semaine. Nous donnons ci-dessous les ques-

tions proposées par le Comité d'organisation. Ces questions au nombre de douze, sont d'une importance qui n'échappera à personne, et leur solution intéresse non seulement les maîtres italiens, mais encore les instituteurs des sourds-muets du monde entier. Depuis le Congrès de Milan, l'école italienne s'est livrée avec ardeur à l'enseignement oral; bien des expériences ont dû être tentées au-delà des Alpes, dont les résultats seront rendus publics au mois de septembre prochain : il nous est donc permis d'espérer que le second Congrès italien sera digne de l'attention de tous.



Questions pour le second Congrès choisies et proposées par le Comité d'organisation de Milan

1° De la nécessité d'étendre le bénéfice de l'instruction à tous les sourds-muets, des devoirs qui incombent au gouvernement, et des moyens à employer pour atteindre ce but.

2° L'externat suffit-il pour donner l'instruction aux sourds-muets; si oui, sur quelles bases devra-t-il être institué.

3° Quelles mesures doit-on prendre pour obtenir les meilleurs effets possibles de la méthode orale en se conformant aux vœux émis par le Congrès de Milan, et en tenant compte des expériences et des études faites par ce Congrès et depuis lors.

4° De la nécessité de faire des études spéciales et de se livrer à une pratique suffisante pour devenir bon instituteur de sourds-muets et quelles mesures sont à prendre pour former de bons maîtres.

5° Comment peut-on appliquer les deux principes fondamentaux de notre école : (*a* unité dans l'enseignement; *b* exclusion graduelle, puis absolue, des signes).

6° Comment doit-on instruire les sourds-muets qui, faute d'intelligence ou par suite de quelque défaut physique, ne peuvent recevoir l'instruction ordinaire.

7° Quels sont les arts et les métiers qui conviennent le

mieux au sourd-muet (ou à la sourde-muette) eu égard à ses aptitudes.

8° Le dessin étant considéré comme la base de l'enseignement professionnel, comment doit-il être coordonné en vue de ses applications, suivant l'art ou le métier de chaque élève.

9° Comment peut-on venir en aide aux sourds-muets et surtout aux sourdes-muettes après le cours d'instruction.

10° Faut-il avoir recours à des spécialistes pour l'examen et le traitement de l'oreille, de l'œil et de l'organe de la parole.

11° De l'utilité des Conférences pédagogiques pour les maîtres des sourds-muets, et de l'organisation de ces conférences.

12° Des moyens d'obtenir une statistique aussi exacte que possible des sourds-muets d'Italie.

P.



Les Sœurs de Saint-Paul inaugureront, le 10 de ce mois, dans leur établissement hospitalier de la rue Denfert-Rochereau, un atelier de brosserie pour les femmes aveugles.

Cette fondation, dont l'honneur revient à l'Association Valentin-Haüy, qui supportera d'ailleurs tous les frais d'apprentissage des élèves aveugles, est tout à fait similaire de celle que depuis longtemps déjà Mme Furtado Heine, de concert avec M. Fernand de Schickler, a établie rue Jacquier, où se trouve, à côté du dispensaire bien connu du public parisien, l'École professionnelle des aveugles.

On a remarqué que parmi les travaux auxquels se livraient les aveugles, hommes ou femmes, la brosserie tenait le premier rang. Cette lacune avait déjà frappé les Sœurs de Saint-Paul qui, depuis longtemps, dirigeaient avec une haute sollicitude des ateliers où des jeunes filles aveugles apprenaient à lire, à écrire, à faire du crochet, du filet, etc. Elles se sont empressées de la combler.

La monitrice de ce nouvel atelier est Mlle Mérigot qui, par une exception toute particulière, a fait son apprentissage dans les ateliers d'aveugles de la rue Jacquier. Elle a réuni quelques élèves et a commencé ses *cours* qui, comme nous l'avons dit, dès le 10, seront plus sérieux et plus réguliers.

Toutes les femmes seront admises dans les ateliers, d'où qu'elles viennent, pourvu qu'elles soient aveugles, et elles en sortiront avec un métier qui leur permettra de gagner leur vie honorablement, et sans trop de fatigue.

*
* *

Le langage des poules. — Il paraît que les poules ont un langage et des plus huppés ! C'est M. Prévôt du Haudray qui l'affirme.

Ce savant a établi, au milieu d'une cage pleine de coqs et de poulettes, un phonographe qui enregistre minutieusement les moindres sons énoncés.

REVUE DES JOURNAUX

Il Sordomuto (nº de novembre-décembre, 1891). — Continuant son étude sur *Les moyens de faire parler le sourd-muet en peu de temps*, Nemo résume les principaux points qu'il a traités jusqu'ici : exercices préparatoires ; gymnastique pulmonaire ; mouvements de la mâchoire inférieure, de la langue, des lèvres, du voile du palais ; provocation de la voix ; il en est arrivé à l'enseignement des sons. Dans la pratique, il ne s'astreint pas à suivre l'ordre indiqué par le résumé ci-dessus ; quand la respiration du sourd se trouve suffisamment modifiée, quand les mouvements de ses organes vocaux sont devenus plus souples et plus naturels, l'auteur croit pouvoir mener de front et la provocation de la voix, et l'enseignement des consonnes, et la liaison de ces dernières aux voyelles

obtenues. Il s'empresse de fixer tout son produit spontanément, même s'il se présente en dehors de l'ordre adopté.

Avant de passer à l'enseignement des sons, Nemo pose deux points d'interrogation. La lecture sur les lèvres doit-elle être enseignée avant l'articulation ? Les voyelles sont-elles plus faciles à articuler que les consonnes et doivent-elles être données les premières, ou serait-ce les consonnes?

En réponse à la première de ces questions, l'auteur reproduit tout un chapitre *du fameux manuscrit daté de* 1875, chapitre dans lequel il est conseillé de ne commencer l'enseignement des sons qu'après avoir donné au sourd une connaissance complète des différences et des analogies que ces sons présentent entre eux.

En un mot l'enseignement de la lecture sur les lèvres analytique précéderait l'enseignement de l'articulation.

Dans un article consacré à l'*éducation des sourds-muets*, ANONIMO pose d'abord comme principe que *le sourd entre à l'Institution pour y recevoir l'éducation*; mais puisque certains pensent qu'*en instruisant, on fait l'éducation*, et puisque l'on n'exige des jeunes maîtres rien autre chose que d'être *instruits* dans l'art d'enseigner, doit-on en conclure qu'*instruire, c'est éduquer ?* En instruisant on donne aussi l'éducation, certes oui, répond l'auteur, mais l'instruction ne suffit pas pour faire une éducation complète ; de même la connaissance de l'art peut former un *instructeur*, mais elle n'en fait pas un *éducateur*.

Étant donné que le sourd-muet acquiert en grande partie son instruction par l'imitation, il est à prévoir qu'il prendra en toutes choses son maître pour modèle : son éducation dépendra plus de la conduite et du caractère du maître que de l'art lui-même. De là, la nécessité de n'offrir au sourd que de bons exemples. Tous ceux qui ne se sentent pas dignes d'être pris pour modèles devraient renoncer à instruire les sourds-muets. L'impatience d'arriver au but, la chaleur dans l'élocution, la tendance à synthétiser plutôt qu'à analyser seraient des symptômes contraires à une bonne vocation, et il faudrait considérer comme plus défavorables encore la manie de briller en toute chose, la légèreté dans les paroles et dans les actes, la trop grande sensibilité, l'inconstance dans les études, la tendance au méthodisme.

Aux jeunes maîtres, il voudrait voir donner ce salutaire avertissement : « Vous qui entrez dans le sanctuaire consacré à la régénération de tant de malheureux, abandonnez au seuil de cette maison toute puérilité ;... tenez pour courtes et pour bien employées les heures passées ici, assimilez les intérêts de vos élèves à ceux de vos propres enfants, venez à eux à vos heures de liberté comme à un délassement de l'esprit ; que vos entretiens avec eux vous soient un plaisir et non une charge ; cherchez les occasions de vous rendre utiles, et non le repos. »

Le sourd-muet doit-il répéter toujours ce que dit son maître ? se demande M. E. Molfino; et il examine, cette question sous les deux significations qu'on peut lui donner, savoir :

1° Le sourd doit-il répéter les mots au fur et à mesure qu'il les lit sur les lèvres, doit-il se faire comme l'écho de la parole du maître ?

2° Le maître doit-il faire répéter les phrases et même les récits qu'il vient d'exposer oralement ?

M. Molfino répond dans les deux cas par l'affirmative.

Demander au sourd de se faire l'écho de notre parole, c'est l'obliger à parler toujours; c'est lui donner à tout moment l'occasion d'imiter les mouvements de notre bouche, l'expression de notre physionomie, et c'est lui faciliter le souvenir de chaque expression ; c'est surtout se ménager un excellent moyen de contrôle; c'est enfin exiger un usage constant de la lecture sur les lèvres.

Il est cependant un cas dans lequel cette répétition ne doit pas être demandée : c'est dans les exercices de lecture sur les lèvres rapide ; car s'il est possible de faire acquérir au sourd une aptitude telle, qu'il puisse surprendre pour ainsi dire au vol les phrases dites devant lui, il serait imprudent de chercher à lui faire prononcer ces phrases aussi rapidement qu'il les perçoit : la clarté de la prononciation pourrait en être compromise.

Passant à la deuxième partie de son sujet, M. Molfino dit qu'il est toujours bon de faire répéter par chaque élève les phrases dites en classe, soit pour vérifier l'exactitude de la lecture sur les lèvres, soit comme exercice d'articulation, soit enfin pour fixer le sens des expressions employées, et pour en assurer le souvenir. Cette répétition deviendra un véritable exercice de langue si elle comporte « les changements grammaticaux que réclame la logique ».

Afin de conserver au dialogue toute sa rapidité et son naturel, les questions ne seront pas répétées par l'élève dans la conversation. Toutefois si l'élève ne savait que répondre, l'enseignement de la question et de sa réponse devrait être repris.

M. Molfino joint ici, comme toujours, l'exemple à la règle et il nous donne en terminant un de ces exercices pratiques qu'il sait exposer avec autant de détails que de clarté.

PAUTRÉ.

Organ der Taubstummen-Anstalten (n° 1 janvier 1892).

SOMMAIRE. — F. : *Extraits et commentaires d'une esquisse d'un plan d'études pour une école de sourds-muets*, par Eloi TAUCHER. — K. FINCK : *Indices de l'état intellectuel de l'enfant sourd-muet (à suivre)*. — Bibliographie. — Communications. — Avis et réclames.

SUPPLÉMENT. — Assemblée de professeurs de sourds-muets tenue à Pforzheim en octobre 1847 (*fin*). — HILL : Caractéristique de l'état actuel de la question de l'éducation des sourds-muets.

Le plan d'études analysé dans ce numéro est du à un professeur de sourds-muets autrichien, M. Eloi TAUCHER. Ce plan conçu suivant les principes de la méthode intuitive, orale, pure, est, dit le commentateur,

le premier programme autrichien qui soit imprimé en langue allemande. Il n'est calculé que pour cinq années d'études.

Donner avec la parole les connaissances primaires aux jeunes sourds, tel doit être selon M. Taucher le but de l'école de sourds-muets. L'école primaire est l'idéal qu'on n'atteindra jamais, mais dont on peut se rapprocher.

Une des premières conditions du succès, c'est l'exclusion de l'école des sourds-muets d'intelligence bornée qui absorbent sans profit pour eux et aux dépens de leurs camarades, le temps et les forces du professeur. (Le commentateur demande pour ces sourds-muets un enseignement particulier dans des établissements spéciaux.)

L'articulation est enseignée dans la première année d'études ; dans la suite, des exercices de prononciation sont faits dans toutes les classes.

Les signes naturels qu'apporte l'élève servent pour les premières relations, ils sont remplacés le plus tôt possible par la parole. L'auteur fait remarquer que, si les élèves font des signes entre eux, c'est souvent parce qu'ils n'ont pas une connaissance suffisante de la langue pour exprimer leurs idées par la parole. Il importe donc de leur donner de bonne heure le langage des circonstances. A propos de ce langage usuel, M. Taucher dit : « Le meilleur livre d'études pour le langage des circonstances est la vie journalière avec ses événements qui éveillent et stimulent les pensées. C'est au professeur de juger s'il doit laisser passer un événement plus ou moins saillant sans l'utiliser dans cette forme-ci ou dans celle-là. » Il ajoute un peu plus loin : « Afin que le sourd-muet puisse communiquer au moyen de notre langage. lors qu'il est dans l'obscurité, on l'exerce à reconnaître ce qu'on lui écrit dans la main ou sur le dos, ou bien on écrit avec sa main dans l'air, sur une table, sur la porte, etc. »

Au sujet de l'enseignement de la grammaire : « Il ne s'agit pas ici de science grammaticale, mais de l'usage des formes qui trouvent l'emploi le plus fréquent dans la langue. Les exemples doivent être pris dans la vie journalière de l'enfant, et présentés d'abord oralement.

Les exemples « présentés d'abord oralement » sont par cela, même lus sur les lèvres du maître. Relativement à la lecture sur les lèvres, M. Taucher donne nombre de conseils qui sans être nouveaux sont cependant toujours bons à signaler. En voici quelques-uns : Il ne faut pas exagérer les mouvements des organes de la parole quand on s'adresse à un sourd-muet. « La lecture sur les lèvres de phrases entières doit être l'objet d'exercices particuliers. » De même que nous nous habituons à lire différentes écritures manuscrites, de même les sourds-muets doivent s'exercer à lire sur les lèvres d'autres personnes. Il n'est pas non plus sans importance d'exercer le sourd-muet à lire sur les lèvres de côté, ce qu'ils sont obligés de faire quand ils se promènent avec d'autres personnes.

Les différentes matières d'enseignement sont successivement passées en revue : le calcul, la composition, l'histoire et la géographie, l'histoire naturelle, l'écriture, le dessin, la gymnastique et les travaux manuels, et pour chaque matière sont données d'excellentes indications.

Dans un tableau final se trouvent énumérées les différentes observa-

tions uxqu es se livre M. Taucher pour juger des aptitudes des sourds-muets à recevoir l'éducation scolaire.

Cette appréciation de la capacité intellectuelle du jeune sourd-muet fait aussi objet de l'article de M. K. Finckh, toujours au sujet de la question de l'exclusion des arriérés de l'établissement ordinaire. Nous donnerons le mois prochain l'analyse de l'article complet.

Dans la suite de ce numéro de janvier nous trouvons un article nécrologique sur Ferdinand Topler, premier professeur à l'Institution royale des sourds-muets de Berlin, l'un des fondateurs de la revue *Blaetter für Taubstummenbildung* ancien président de l'Association des professeurs de sourds-muets silésiens ancien professeur à l'Institut provincial des sourds-muets de Silésie.

DANJOU.

Supplément de l'Organ

Dans le supplément qui accompagne chaque mois le numéro de *l'Organ*, RENZ-STUTTGART a publié les différents travaux suivants de Hill et de ses contemporains :

1° WEISSENFELS, par HILL, notice sur l'Institution des sourds-muets de Weissenfels en 1846 ;

2° L'analyse, par Hill, du mémoire de C. A. Haase, publié à Berlin 1846 : *Le bégaiement*, ou citation et examen des plus importantes opinions sur la nature, les causes et le traitement de cette affection, suivi du traité de *Balbutie* de HIERONYMUS MERCURIALIS ;

3° Mémoire au sujet de la critique de la méthode allemande d'enseignement des sourds-muets et du reproche qui lui a été fait par l'école française, par HILL ;

4° *Sur l'enseignement par la parole* et l'emploi de celle-ci pour tous les sourds-muets, avec considérations sur l'Ecole française, par HAUG, professeur à l'Etablissement de sourds-muets et d'aveugles de Gmünd.

5° *Supplément sur l'enseignement de l'articulation au sourd-muet*, par HILL ;

6° *Pour l'histoire de l'école de notre temps*, par HILL, qui réclame un monument en l'honneur de Heinicke ;

7° Aussi un mémoire sur l'*Examen de la méthode allemande d'enseignement des sourds-muets*, par KRUSE, 1848 ;

8° *Assemblée des professeurs de sourds-muets* à Pforzheim, en octobre 1847.

C'est une excellente idée qu'a eue Renz-Stuttgart de publier à côté des travaux des instituteurs d'aujourd'hui ceux de la précédente génération

DANJOU.

Organ der Taubstummen. — Anstalten. N° 2 (février 1892).

SOMMAIRE. — J. FINCKH : Les indices de la *santé intellectuelle* de l'enfant sourd-muet (suite et fin). — ARENDT : Vieux but, nouveau chemin (quatrième lettre) (à suivre). — Bibliographie. — Communications. — **Avis.**

SUPPLÉMENT. — HILL : Caractéristique de l'état actuel de la question de l'enseignement des sourds-muets. — HILL : Invitation de participer à l'Association pour l'avancement de la littérature relative à l'enseignement des sourds-muets. — Institutions de sourds-muets.

C'est un examen psychologique complet du jeune sourd-muet, que M. FINCKH expose dans son substantiel et intéressant article. Nous ne reproduirons pas ici les conclusions trop concises et toutes psychologiques de cet examen; des explications complémentaires nous entraîneraient trop loin sans rendre suffisamment les idées résumées dans les conclusions. L'article demande à être lu en entier.

M. FINCKH pense que des études spéciales et approfondies des facultés de l'âme ne sont pas inutiles aux éducateurs, particulièrement aux instituteurs de sourds-muets. Ces études ont leur valeur, en ce moment, pour la solution de la question à l'ordre du jour : l'élimination des enfants faiblement doués incapables de profiter de l'enseignement ordinaire. En effet, la classification des jeunes sourds-muets en normaux et anormaux n'est pas toujours facile, les apparences sont souvent trompeuses, le coup d'œil du praticien n'est pas toujours sûr. Un examen psychologique complet a plus de chances d'être fructueux que des remarques basées sur l'empirisme.

Sous forme de lettre, M. ARENDT conte une visite à un établissement de sourds-muets idéal. Rien n'est oublié, dans son agréable description. Le jardin botanique, au milieu de la vaste cour de l'école, n'y manque pas, ni les fleurs aux fenêtres et les images aux murs des salles de classe. Ces tableaux, ces gravures, qui rappellent à l'élève la maison paternelle, les lieux témoins de son enfance, servent moins à plaire aux yeux qu'à évoquer des souvenirs. Le jeune sourd-muet les voit avec un plaisir toujours nouveau, il les connaît à fond, il saura les décrire.

M. Renz donne une traduction d'un article des *American Annals*, relatif à la campagne que mène M. HEIDSIEK contre la méthode orale pure.

A signaler un nouveau livre sur la lecture sur les lèvres, par M. Paul RŒNTGEN, professeur de sourds-muets à Aix-la-Chapelle.

DANJOU.

Il Sordomuto. — N° 20, janvier 1892. — *Sommaire de la partie pédagogique* : Deux mots, sans façon, à nos collègues. LA RÉDACTION. — Critériums pour l'exposition des faits. FILIUS. — De l'éducation des sourds-muets. ANOMINO. — Observations sur l'article précédent. E. MOLFINO.

Dans les attaques dirigées en Allemagne contre la méthode orale, les points faibles de notre enseignement viennent d'être mis en lumière, et, comme il ne peut être question de revenir aux anciennes méthodes, les critiques de nos adversaires ont eu pour résultat de déterminer des recherches nouvelles, en vue de perfectionnements qui s'imposent.

C'est la préoccupation du perfectionnement de notre méthode qui a

inspiré à la **Rédaction** du *Sordomuto* son article : *Deux mots, sans façon, à nos collègues*. Et d'abord qu'attendons-nous de la méthode orale pure ? « Nous ne croyons pas que l'application parfaite de la méthode orale pure puisse faire disparaître l'inégalité qui sépare les sourds-muets des parlants, mais elle peut la diminuer ; nous ne pensons pas que les sourds-muets renonceraient alors à gesticuler, mais ils arriveraient a parler sans traduire les signes ; nous ne pensons pas qu'ils pourraient composer en faisant usage d'une syntaxe élevée, compliquée, mais leur langage serait débarrassé de la syntaxe mimique, il serait simple, mais correct ; enfin nous croyons qu'à défaut de l'application rigoureuse de la méthode orale tout autre procédé nous éloignerait du résultat que nous poursuivons... Prononcer et lire sur les lèvres, apprendre à parler en présence du fait et appliquer constamment la langue ainsi apprise : voilà dans sa plus grande simplicité, la méthode orale pure. »

Si cette méthode n'a pas produit tout ce qu'on en attendait, c'est que, dans bien des cas, elle n'a pas été appliquée intégralement et qu'on a tiré d'expériences incomplètes des conclusions décourageantes.

Pour que la méthode orale pure tienne ses promesses, nous devrons perfectionner l'enseignement de l'articulation et de la lecture sur les lèvres, appliquer la méthode intuitive à toutes les matières de l'enseignement, et profiter de toutes les circonstances qui se présentent dans l'internat pour faire employer et pour étendre la langue enseignée.

Le sourd-muet n'abandonnera plus la langue parlée pour les signes quand il sera doté d'une parole claire et facile, et nous réussirons mieux dans l'enseignement de la langue si, repoussant des procédés d'enseignement plus séduisants qu'efficaces tels que les explications, la traduction, l'analogie, nous faisons appel à toute la puissance de la méthode intuitive.

En terminant, la **Rédaction** du *Sordomuto* prie ses lecteurs de porter leurs études sur « les trois principaux facteurs de l'instruction des sourds-muets : la prononciation, la méthode intuitive et l'usage de la parole ». Car « ils ont entre eux une relation étroite, une dépendance réciproque ; de même que l'usage de la langue parlée est rendu impossible par une prononciation laborieuse, de même on ne peut obtenir une prononciation courante sans l'exercice habituel de la parole ; » et puisque nous cherchons à donner au sourd une langue parlée dont il puisse se servir pour exprimer ses idées, ses sentiments, il est naturel « de prendre sans cesse pour matière de l'instruction et des communications orales les idées, les actions et les sentiments des élèves afin que l'enseignement intuitif soit donné de la manière la plus large, la plus utile et la plus efficace . »

La question des perfectionnements à apporter à la méthode intuitive orale pure se trouve ainsi nettement posée. Nous souhaitons que l'appel adressé par la **Rédaction** du *Sordomuto* à nos collègues d'Italie soit entendu.

« Quelquefois il convient ou même il est nécessaire de rapporter un fait avec toutes ses particularités ; quelquefois, au contraire, une exposition succincte suffit. » Ainsi s'exprime l'auteur des *Critériums pour*

l'exposition des faits. Il donne de ces deux formes du récit des exemples tirés de la littérature italienne, et croit utile de les enseigner au sourd-muet, car « elles se retrouvent aussi dans les discours des personnes illettrées ; elles ne sont pas suggérées par une connaissance approfondie de la langue, elles sont provoquées par la nature même des faits. »

Pour raconter il faut savoir exprimer chaque action séparément ; c'est ce que nous enseignons au sourd dans les premières années de son instruction. Mais puisque « la même action peut avoir une grande valeur dans une circonstance, tandis que dans une autre elle n'est qu'accessoire », il faut chercher à faire distinguer ces différences à nos élèves. Nous y parviendrons en faisant résumer des récits et en faisant développer les idées accessoires d'un fait principal.

Des exemples pratiques suivent, au cours desquels nous lisons : « Il y a des actions qu'il est bon de taire, mais qu'il est utile et quelquefois nécessaire de dire... au médecin par exemple. Il faut bien que, enfermé dans sa classe, le maître ait la patience d'enseigner au sourd à rendre compte de ces actions. Consolons-nous des désagréments d'un tel travail en pensant que, par lui, nous sommes utiles à nos élèves, et qu'il a, entre autres avantages, celui de nous donner l'occasion de faire sentir au sourd quand il convient de dire une chose et quand il est bon de la taire. »

Dans la suite de son article sur *l'éducation des sourds-muets*, ANOMINO compare l'instituteur dont la discipline serait relâchée à la mère qui, faible devant les exigences de son enfant malade, satisfait son appétit capricieux et augmente ainsi son mal. Le sourd apporte à l'institution des habitudes dont il faut le corriger en le traitant à la fois avec bienveillance et avec fermeté.

En conséquence l'auteur repousse toute idée d'introduire dans nos écoles le régime de la famille. D'aucuns pourraient prétendre qu'à la faveur de la liberté ainsi accordée, les communications d'élève à élève étant presque continuelles, le développement des facultés de l'intelligence s'en trouverait augmenté ; mais il n'est que trop facile de constater la banalité des conversations tenues par les sourds. Les élèves instruits oralement ne s'entretiennent pas, en dehors des classes, des sujets traités par le professeur, comme le faisaient autrefois les élèves instruits par les signes. Ils peuvent à peine communiquer entre eux dans les premières années de l'enseignement, et, dans la suite, quoiqu'ils parlent volontiers avec les entendants, ils continuent à tenir en commun et dans un langage mimique rudimentaire, des conversations puériles et dont se désintéresseraient de tout jeunes enfants. Mais puisque, malgré cet inconvénient, la méthode orale est encore préférable à la méthode des signes, l'auteur « croit nécessaire de diminuer autant que possible, par une vie d'activité et d'ordre, les communications entre les jeunes sourds-muets jusqu'à ce que l'instruction les mette en état de faire usage de la parole. En conséquence, silence pendant le travail, silence dans les occupations diverses, silence dans les mouvements ; pendant les récréations, des jeux divers... et qu'il règne en tout lieu un ordre parfait maintenu par une discipline ferme, mais toujours paternelle. »

Dans ses *Observations sur l'article précédent*, M. E. Molfino reconnaît la nécessité de restreindre les communications des élèves entre eux, mais il pense que cette restriction s'impose quelle que soit la méthode employée. Les entretiens des élèves instruits par les signes manquaient de précision et altéraient les données du maître. « Donc, silence autant que possible pour tous. »

Si les sourds-muets instruits oralement ne s'entretiennent pas de leurs leçons, ajoute M. Molfino, il ne faut pas voir là un inconvénient de la méthode orale, mais un défaut d'application de cette méthode. D'ailleurs les communications entre sourds-muets ne sont pas ce qui importe le plus ; par la méthode orale on cherche surtout à rendre possibles les relations du sourd avec les entendants.

Conclusions: Les sourds-muets retirent peu de fruit de leurs conversations, qu'elles soient ou mimiques ou orales ; opposer aux entretiens des sourds entre eux, des relations journalières avec les entendants.

Pautré.

La Voix. — Dans son numéro de février, le journal *La Voix* commence une étude *de l'e muet*, par M. Talbert. Ranimera-t-elle toutes les discussions déjà faites à ce sujet en les rajeunissant par de nouveaux arguments. Le moyen le plus sûr d'apprécier la valeur phonétique de ce qu'on appelle improprement l'*e* muet ne serait-il pas d'observer minutieusement le jeu des articulations et ses modifications selon les diverses combinaisons des sons entre eux ? Mais il ne semble pas que ce soit à ce point de vue spécial que M. Talbert entreprenne son travail. Dans son premier article, il argumente plutôt à propos de prosodie. Entre autres choses, il s'attache à montrer que telles finales primitivement disyllabiques sont devenues monosyllabiques. Ainsi *ils raient*, *ils balaient* se prononçaient : autrefois il rè-yeil — ba-lè-ye, alors qu'aujourd'hui l'on dit : il rè — il ba-lè. D'ailleurs la lutte entre les deux prononciations se poursuit encore maintenant.

Au sujet des *relations entre l'intelligence et le langage*, par M. Paul Sollier, le journal *La Voix* reproduit un article extrait d'un volume de la Bibliothèque philosophique internationale : *La Psychologie de l'idiot et de l'imbécile*, et dont notre *Revue* a déjà donné le compte rendu dans son numéro de février 1891.

Les maladies de la voix indépendantes de toute affection laryngée forment l'objet d'une communication due au Dr Gourbau. Il signale plusieurs cas dans lesquels l'altération de la voix provenait surtout de mucosités ou de tumeurs ayant principalement leur siège dans les fosses nasales. Nul doute que les élèves sourds ne soient fort souvent atteints par ces incommodités lorsque leur respiration accuse une certaine gêne, cas qui chez eux est assez fréquent. Alors leur parole n'en devient que plus embarrassée et leur voix discordante, en dépit de soins qui seraient peut-être plus efficaces si au lieu d'être pédagogiques ils étaient médicaux.

A titre de variété, il est mentionné que M. Marey a communiqué à l'Académie des sciences un travail de son collaborateur, M. Demeny, sur la photographie de la parole. L'idée de procéder à ces expériences, indiquons-le ici, a été suggérée par un professeur de l'Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris, M. Marichelle. Très curieux des questions d'articulation, il a pensé que des images, des mouvements des organes vocaux faciliteraient l'étude des diverses combinaisons syllabiques et seraient peut-être utilisables pour la lecture sur les lèvres.

L. Leguay.

BIBLIOGRAPHIE

Le travail manuel à l'Institution des sourds-muets de Florence par F. Mangioni, directeur de cette Institution. — L'Institution de Florence étant de fondation récente, le travail manuel n'y avait pas été organisé jusqu'ici ; l'âge encore tendre des élèves ne l'avait pas permis. Un atelier de cartonnage vient d'y être ouvert ; c'est ce qui fait le sujet de la brochure — douze pages — de M. Mangioni.

Tout en travaillant, les sourds parlent et s'instruisent dans cet atelier, puisque : « ... Avant de commencer un ouvrage quel qu'il soit, dit l'auteur, l'éléve doit savoir en caractériser la forme, il doit en connaître exactement toutes les dimensions ainsi que les mots techniques relatifs aux opérations qu'il exécutera, aux parties de l'objet qu'il va fabriquer et aux outils dont il se servira. »

Sans doute l'idée d'enseigner au sourd le langage technique de sa profession n'est pas nouvelle, mais nous pensons que le fait de la mettre en pratique mérite toujours d'être rapporté.

Une polémique. — Assez malmené par son contradicteur dans l'article *Moins de prétention à la science* (1), M. Mangioni a répondu par une brochure qui lui a valu une verte réplique.

La question traitée par les deux adversaires n'étant pas de celles qui nous intéressent directement, nous ne croyons pas devoir reproduire ici les arguments apportés de part et d'autre dans la discussion.

Pautré.

(1) Voir la *Revue Internationale*, page 345.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdma

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon

Hull (Miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten*.

Weisweiler, directeur de l'Institut de Cologne.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

HUITIÈME ANNÉE

N° 2. — MAI 1892

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VIII. — N° 2. Mai 1892.

LES ÉLÈVES ARRIÉRÉS
DANS LES INSTITUTIONS DE SOURDS-MUETS

Le second Congrès national italien, qui doit se tenir à Gênes, du 1er au 6 septembre prochain, ramène l'attention des instituteurs sur l'instruction et l'éducation des sourds-muets arriérés.

Parmi les douze questions, toutes d'une importance considérable, que ce Congrès aura à examiner, il en est une, la sixième, qui est ainsi posée :

Comment doit-on instruire les sourds-muets qui, faute d'intelligence ou par suite de quelque défaut physique, ne peuvent recevoir l'instruction ordinaire

La question n'est pas nouvelle. Elle était à l'ordre du jour des Congrès nationaux ou internationaux qui se sont tenus à Milan du 6 au 11 septembre 1880 ; à Bordeaux, du 8 au 14 août 1881 ; à Bruxelles, du 13 au 18 août 1883 ; à Paris, du 15 au 20 septembre 1884 et du 4 au 6 août 1885. Elle a fait aussi l'objet de travaux spéciaux dont les plus connus sont ceux de Séguin, de Volquin, de Jullian, de l'abbé Lambert, de Théobald. On peut donc dire qu'elle a été étudiée sous toutes faces, et que tous les moyens ayant pour but d'instruire les arriérés et d'en diminuer le nombre ont été indiqués. Il en est un cependant qui ne nous paraît pas avoir été suffisamment mis en relief et dont nous nous proposons de dire quelques mots aujourd'hui. Nous voulons parler du *classement* ou plutôt du *sectionnement* des élèves par ordre de mérite, c'est-à-dire en tenant compte de leur degré d'avancement dans toutes les branches de l'enseignement et

particulièrement dans la parole et dans la lecture sur les lèvres.

Malheureusement ce sectionnement ne peut pas toujours se faire. Il n'est possible que dans les institutions qui ont un effectif nombreux et qui reçoivent chaque année vingt, trente, quarante élèves nouveaux, de manière à pouvoir former deux, trois, quatre sections. On comprend en effet qu'une école qui n'a que huit classes par exemple, la durée normale des études étant de huit années, et qui ne reçoit chaque année qu'un petit nombre d'élèves tout juste suffisant pour former une classe, ne peut songer à faire du sectionnement. On est obligé de mettre ces élèves dans une même classe, de les confier à un même professeur, sans se préoccuper ni de leur âge ni de leur intelligence. Ni les uns ni les autres n'ont reçu un commencement d'instruction, ils doivent être versés dans la même section. Naturellement, au bout de peu de temps, les plus intelligents auront pris une avance considérable sur leurs camarades moins bien doués. Il en résulte que le professeur est, par la force des choses, amené à faire dans sa classe deux et parfois même trois divisions. Et comme ces enfants, suivant la division à laquelle ils appartiennent, ont des aptitudes, une intelligence très différentes, il s'en suit que le professeur ne peut donner à tous le même enseignement, leur faire les mêmes exercices, voir avec eux le même programme. Il est par conséquent obligé de faire en quelque sorte deux classes dans une classe. C'est, on le conçoit sans peine, un excès de fatigue pour lui, une perte de temps pour les élèves. Qu'ils soient en effet de la première ou de la seconde section, peu importe ; du moment que le professeur ne peut pas s'occuper de tous en même temps, ils ne recevront pas les soins nécessaires pour assurer une bonne instruction.

Ce qui précède ne veut pas dire que nos classes doivent être absolument homogènes. Non sommes loin de prétendre que les huit ou dix enfants qui forment une section doivent être tous également intelligents. Non, il y aura toujours un premier et un dernier. Ce que l'on doit souhaiter, et c'est

à cela que doivent tendre tous les efforts du maître, c'est que l'écart entre le premier et le dernier soit le plus petit possible, c'est qu'il n'y ait pas entre ceux qui sont en tête et ceux qui sont en queue une distance telle que les mêmes exercices ne soient pas possibles et que le professeur soit obligé de leur faire suivre des programmes entièrement différents.

Voilà ce qu'on observe dans les écoles à petit effectif, qui sont le plus grand nombre en France, comme à l'étranger. Le sectionnement y est impossible ; on y reçoit chaque année sept ou huit élèves nouveaux n'ayant aucune instruction, qui sont placés en première année et qui parcourent ensemble le cycle complet des études. Si parmi eux, il s'en trouve un par trop arriéré et notoirement incapable de profiter de l'enseignement, il est rendu à sa famille. Ici il est bon de rappeler qu'il ne faut pas trop se hâter de dire qu'un enfant est incapable de recevoir l'instruction. On se trompe souvent. Les élèves douteux doivent être soumis à une épreuve assez prolongée et les maîtres faisant appel à tout leur dévouement et à toute leur activité, ne doivent pas se laisser décourager trop vite par les difficultés du début.

Il arrive aussi assez fréquemment que, lorsqu'un élève est reconnu trop inférieur à ses condisciples, on ne le fait pas, au commencement de la nouvelle année scolaire, passer avec eux dans la classe immédiatement supérieure : on lui fait redoubler la classe qu'il vient de faire. S'il est en troisième année, par exemple, au lieu de suivre ses camarades en quatrième année, il reste en troisième. Nous avouons que nous ne sommes pas très partisan de ce système qui peut, une fois par hasard, produire un bon résultat, mais qui le plus souvent présente de très grands inconvénients. Il réunit parfois dans une même classe des enfants d'âges très divers, il retarde d'une ou de plusieurs années l'époque à laquelle le redoublant commencera son apprentissage et le prive par conséquent d'une ou de plusieurs années d'enseignement professionnel, sans compter que la plupart du temps le maître qui reçoit le redoublant n'en tire pas davantage que le maître qui l'avait avant lui n'en avait tiré. Sauf les cas où

l'utilité du *redoublement* est parfaitement démontrée, il est donc en général préférable de n'y pas recourir et de laisser les arriérés poursuivre le cours normal de leurs études, quitte à ce qu'ils demeurent jusqu'à la fin des arriérés, quitte aussi à ce que le professeur s'occupe d'eux d'une manière spéciale, sans pour cela, bien entendu, négliger les élèves plus avancés.

Malgré ses défauts, malgré le surcroît de travail qu'il impose au professeur, mieux vaut encore ce système que celui du redoublement et surtout que la création d'une ou de deux classes d'arriérés dans lesquelles on réunit, quel que soit leur âge, quel que soit leur développement intellectuel, toutes les non-valeurs d'une école. Ces sections, d'une composition des plus hétérogènes, réceptacles d'élèves pris dans toutes les classes, sont, dès le début, condamnées à ne donner jamais que des résultats peu satifaisants.

Dans les grandes institutions qui comptent cent cinquante, deux cents élèves et même plus, où chaque année renferme au moins deux sections de huit à dix élèves, le redoublement d'une classe est une ressource dont on peut se passer, et grâce à la pluralité des sections dans chaque année, chaque section peut présenter une homogénéité relative. Là en effet le sectionnement est possible et nous dirions presque s'impose. On y reçoit chaque année un assez grand nombre d'enfants pour former deux, trois ou quatre sections. A leur arrivée, il est difficile, pour ne pas dire impossible de les classer par ordre de mérite, par ordre d'intelligence. Mais, dès la fin de la première année, le classement peut et doit se faire. S'il y a par exemple trente élèves formant trois sections, on met dans la première les plus intelligents, ceux surtout qui montrent le plus d'aptitude pour l'étude de la parole et de la lecture sur les lèvres ; dans la deuxième se trouvent ceux d'intelligence moyenne ; dans la troisième, les *minus habens*, les arriérés, ceux qui sont inférieurs comme intelligence et qui bien souvent sont en même temps des enfants malades ou faibles de santé. On conçoit très bien qu'en séparant ainsi les arriérés des élèves normaux, on peut

donner aux uns et aux autres un enseignement mieux approprié à leur niveau intellectuel. Pour tous, l'enseignement sera le même ; nous voulons dire qu'avec les élèves de la troisième section, comme avec ceux de la première, on emploiera la méthode orale. Seuls les programmes différeront en ce sens que, pour les arriérés, ils seront autant que possible simplifiés et mis à leur portée. Tout sourd-muet non idiot et, par conséquent, capable de recevoir une éducation quelconque, pourvu qu'il n'ait pas une malformation des organes de la parole ou une défectuosité de la vue ne lui permettant pas d'apprendre l'articulation ou la lecture sur les lèvres, doit être instruit par la méthode orale, en lui réservant un temps d'étude plus prolongé et en le soumettant à un programme proportionné à ses facultés. Nous ne nous dissimulons pas que les résultats obtenus seront modestes, mais ils seront satisfaisants,et nous persistons à croire qu'ils ne seraient pas plus brillants avec tout autre moyen que la parole. Nous sommes en effet de ceux qui pensent que la parole et la lecture sur les lèvres sont pour le sourd-muet, si peu intelligent qu'il soit, pourvu qu'il ne soit pas idiot, le moyen de communication le meilleur et le plus commode, incomparablement supérieur au signe et à l'écriture. Nous estimons qu'il sera toujours plus utile au sourd-muet, dans toutes les circonstances de la vie, de savoir exprimer de vive voix et d'une manière intelligible cent idées simples que de savoir mimer mille phrases que personne autour de lui ne comprendra. Nous convenons qu'il peut se faire comprendre des autres hommes par la langue écrite, et qu'elle est même nécessaire à son éducation ; mais nous sommes persuadé que l'enseignement de la parole et de la lecture sur les lèvres est d'autant plus important que la plupart des sourds-muets vivent au milieu de personnes qui ne peuvent pas s'exprimer aisément dans la langue écrite et que, d'ailleurs, parmi celles mêmes qui savent écrire, il en est peu qui se plaisent à s'entretenir longtemps par ce moyen.

Voilà, en quelques mots, quand cela se peut, ce qu'il faut faire de nos élèves peu intelligents. Voilà comment il faut

les instruire. Nous n'entrons pas aujourd'hui dans les détails qui donneraient à cet article une ampleur que son cadre ne comporte pas. Un autre jour, nous parlerons des connaissances intellectuelles et de l'enseignement professionnel qui conviennent le mieux à nos sourds-muets arriérés, nous reviendrons sur les avantages du sectionnement, et nous en ferons voir aussi les inconvénients. Car, il ne faut pas se le dissimuler, dans la pratique, le sectionnement ne sera pas sans présenter des difficultés si l'on va jusqu'à remanier les sections aussi souvent que le besoin s'en fera sentir, aussi souvent surtout que les professeurs intéressés le demanderont.

Nous aurons en effet à nous demander dans quelle mesure et dans quelles conditions se fera le sectionnement.

Une fois homogénéfiés, vers la fin de la première ou de la deuxième année, par exemple, laissera-t-on les sections dans le même état jusqu'à la fin du cours d'instruction?

N'admettra-t-on le sectionnement que pendant les trois ou quatre premières années, ou bien l'appliquera-t-on pendant toute la durée des études?

Remaniera-t-on les sections à la fin de chaque année scolaire seulement, à la suite des examens de fin d'année, ou bien fera-t-on du sectionnement au cours de l'année, d'une manière continue en quelque sorte, en faisant passer un élève d'une section supérieure dans une section inférieure, chaque fois qu'il aura été reconnu qu'il ne vaut pas le premier élève de cette dernière section?

A quels professeurs confiera-t-on les sections d'arriérés? Sera-ce aux plus expérimentés ou aux plus jeunes? Suivra-t-on le système de transmission, le système de rotation ou un système mixte? on sait que les uns et les autres ont leurs partisans.

Voilà bien des questions, toutes d'une importance qui n'échappera pas à nos lecteurs. Nous avons voulu simplement les indiquer aujourd'hui, nous réservant d'y revenir dans un prochain article.

En résumé, il nous paraît que, pour rehausser quelque peu

le niveau de notre enseignement, pour diminuer le nombre des arriérés qui fait dire que la méthode orale est un leurre et que la parole du sourd-muet devient de plus en plus inintelligible à mesure qu'il fait des progrès dans l'instruction, pour donner à ces retardataires, ainsi qu'à leurs camarades mieux doués, un enseignement plus approprié à leurs facultés et à leur niveau intellectuel, il convient :

1° De sectionner les élèves d'une même année en petits groupes de huit à dix élèves ;

2° De prendre pour base de ce sectionnement, non plus l'âge des enfants, mais leur intelligence et surtout leur aptitude plus ou moins grande à parler et à lire sur les lèvres ;

3° De donner à ces divers groupes d'élèves un enseignement approprié à leur niveau intellectuel en consacrant le plus de temps possible à l'étude de la parole et de la lecture sur les lèvres.

Nous ajouterons, en terminant, que le jour où les grandes institutions, tout en pratiquant le sectionnement, auront comme succursales une école enfantine, pour les jeunes sourds-muets de six à neuf ans, et une école d'arriérés pour les sourds-muets intellectuellement et physiquement inférieurs, toutes deux bien séparées, ce jour-là on sera bien près d'avoir tout fait pour diminuer le nombre des arriérés et pour donner aux sourds-muets la meilleure instruction et la meilleure éducation possibles.

A. DUBRANLE.

L'ORTHOGRAPHE ET LES SOURDS-PARLANTS

S'il est des personnes qui soient intéressées à lire une écriture notant exactement la prononciation, ce sont les sourds-parlants, car le défaut d'ouïe les laisse s'en référer presque entièrement à la vue. C'est pourquoi, ils auraient fort à s'applaudir si la réforme orthographique, tant discutée en ce moment, s'accomplissait. Leurs instituteurs éprouveraient une non moindre satisfaction, leur tâche se trouvant allégée de toutes les peines que leurs élèves s'imposent présentement pour ne pas lire quantité de termes tels qu'ils les voient écrits. Cela dit, si nous nous occupons de la réforme orthographique, ce n'est point pour lui donner un acquiescement que nous ne pourrions refuser, mais afin de connaître les divers projets des réformateurs. Ajoutons même que l'orthographe *la moins irrégulière* serait la meilleure pour instruire ceux que nous désirons ne plus appeler des muets.

L'idée de réformer l'écriture de la langue française n'est pas nouvelle. A son sujet déjà de telles polémiques se sont élevées qu'elles formeraient à les raconter matière à une grosse histoire. M. Dussouchet (1) a cru mieux faire d'en donner un bref mais très intéressant résumé. Au surplus, tout le monde a toujours été d'accord pour médire de notre orthographe, tant elle prête à raillerie. Mais, dès qu'il s'est agi de corriger des défauts reconnus de tous, le désarroi s'est mis dans les opinions tant elle se sont montrées contradictoires. Pour les classer, M. Michel Bréal, dans une courte notice, chef-d'œuvre de clarté et de concision, a dénommé ainsi les divers partisans de la question orthographique : conservateurs, modérés, radicaux et révolutionnaires.

(1) La réforme orthographique, par J. Dussouchet, librairie Hachette.

Quant aux premiers, ils sont plus royalistes que le roi, c'est-à-dire que l'Académie elle-même, puisque au dire de M. Havet(1), promoteur autorisé de la réforme, la docte Compagnie s'achemine lentement vers la simplification de l'orthographe. En effet, elle a consacré, à plusieurs reprises, des changements dans la forme écrite de certains mots. Toutefois, de notre temps, elle ne modifie guère que des termes à peu près ignorés, ainsi qu'en témoigne la dernière liste parue des mots revisés (2).

Au lieu de garder ce statu-quod, les réformateurs les plus modérés souhaitent que l'écriture soit allégée de quelques lettres et accents superflus. Les changements qu'ils préconisent seraient si discrets que, lisant quelques pages orthographiées selon leur désir, on pourrait bien, dans une lecture hâtive, ne pas se douter qu'ils font l'application de leur théorie (3). Un journal a fait cette expérience ; mais d'autres modérés, se montrent plus exigeants. Leurs revendications se trouvent formulées dans une pétition désormais historique et adressée à Messieurs les membres de l'Académie française. A vrai dire, dans ce document toutes les réformes projetées ne sont pas énumérées, notamment la disparition des doubles-lettres. C'est que les pétitionnaires, crainte de heurter par trop les usages reçus, ont prudemment limité leurs *desiderata*. Plusieurs signataires de l'adresse espèrent, en effet, avoir, à la longue, raison de la routine, comme ils disent entre eux ; et réussir par une suite de modifications, à faire accepter une écriture très phonétique. Alors, il ne s'agirait plus seulement d'une simplification, mais d'une refonte de l'orthographe. On s'attaquerait à l'alphabet lui-même, à cet alphabet défectueux, cause de tout le mal. Des lettres nouvelles surgiraient ; d'autres, au contraire, disparaitraient ; chaque son n'aurait plus qu'un signe pour le représenter, chaque signe ne représenterait plus qu'un son. Cette réforme, des esprits radicaux l'appliqueraient volontiers dès demain. Mais,

(1) La simplification de l'orthographe, par Louis Havet.
(2) Tableaux méthodiques des changements d'orthographe, par L. Grumblot. — Changements orthographiques par la Société des correcteurs.
(3) Le *Soleil*, nos des 10, 14 et 16 juin 1891.

tant d'ardeur à innover est désapprouvée par beaucoup et particulièrement par M. Michel Bréal.

Il pense, à ce sujet que, chez un peuple civilisé, la langue est un patrimoine duquel on jouit par la vue autant que par l'ouïe. Changer profondément la physionomie des mots serait jeter un tel trouble dans l'esprit, que les étrangers qui parlent notre idiome pourraient bien le délaisser si l'aspect en était par trop défiguré. L'éminent philologue, en défendant la cause de l'orthographe, plaide ainsi : « Sans doute, l'écriture est l'image de la parole, mais elle est encore quelque chose de plus. Elle doit apporter à la parole un surcroît de limpidité, car nous voyons les mots en même temps que nous les entendons, et le trait complète ce que le son ne fait qu'ébaucher. C'est ne pas faire de l'écriture l'estime qu'il convient, de la mettre sur le rang d'une simple sténographie. » L'autorité d'une telle opinion nous porte à désirer, comme instituteur de sourds-parlants, que l'écriture soit tenue en semblable estime dans notre enseignement.

Si pour l'entendant c'est un avantage de voir mentalement le mot qu'il prononce intérieurement et entend de même, comment ne pas croire que cet avantage de la vision mentale du mot écrit ne soit considérable pour les sourds, puisqu'elle leur permet de préciser, de fixer leur prononciation sans écho intérieur. Regrettons donc encore que l'absence d'une écriture vraiment phonétique ne nous permette pas d'associer étroitement dans l'esprit de nos élèves les trois formes du mot, à savoir : l'articulation, la lecture sur les lèvres et l'écriture. « Sans l'écriture (ce sont encore des paroles de M. Michel Bréal), le mot, c'est-à-dire l'unité irréductible de tout langage, resterait à l'état vague et flottant ». Ce ne serait donc pas aux sourds-parlants de dédaigner l'usage d'une graphie dont les entendants eux-mêmes ne sauraient se passer pour bien connaître leur langue.

Comme réformateurs à tous crins, nous avons à citer les révolutionnaires de l'abécédé. Ils veulent écrire comme on parle, et n'ont cure des qualités de l'écriture considérée en tant que langage distinct. Pour eux, elle n'est qu'un signe de

rappel, une simple transcription des sons entendus dans laquelle les mots perdent presque toute individualité.

Voilà l'examen sommaire des divers projets de réforme. Quel serait l'effet de leur application en ce qui concerne l'enseignement des sourds-muets? Rien qu'avec la simplification de l'orthographe actuelle (1), la lecture deviendrait d'autant moins hésitante que le terme écrit, dépourvu de signes inutiles, reproduirait mieux l'exacte articulation du mot : cela découlerait du grand avantage qu'offrirait une similude presque constante entre le mot parlé et le mot écrit. De plus, l'unité de forme pour les termes de prononciation identique, mettrait à jour certaines relations mutuelles des mots. Ainsi, au lieu que nouer, vouer et avouer, fournissent trois noms s'orthographiant différemment (nœud, vœu et aveu) ils ne s'écriraient plus que de la même manière (neu, veu et aveu). Les sourds profiteraient pour l'étude de la langue de ces visibles analogies.

Quant à l'orthographe remaniée selon les vues de l'*Association fonétique* (2), nous ne pourrions qu'en parler longuement si nous voulions l'apprécier. Son étude est des plus intéressantes pour des personnes enseignant à prononcer, car elle conduit à mieux connaître la formation, les combinaisons, et la représentation des sons du français. Mais pour être résumée, elle exigerait un développement au moins égal à celui que vient de prendre la réforme orthographique ; puis cette question de l'écriture phonétique a plutôt trait à la révision de l'alphabet. C'est pourquoi, pour plus de clarté dans notre travail, nous nous en tenons là.

L. Leguay.

(1) La question de la réforme orthographique, par J. Darmesteter.
(2) Les sons du français, par Paul Passy.

L'AUDIGÈNE VERRIER
ET
L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS EN FRANCE

Par M. Fehmers

DIRECTEUR-ADJOINT DE L'INSTITUTION DES SOURDS-MUETS DE ROTTERDAM (HOLLANDE)

M. Fehmers, directeur-adjoint de l'Institution des sourds-muets de Rotterdam, est venu en France au mois de juin dernier. Le principal but de son voyage était de voir l'audigène Verrier, dont il avait eu connaissance par les articles de MM. Claveau et Bélanger. A son retour en Hollande, il publia une petite brochure dans laquelle il nous expose ses impressions sur l'audigène et sur l'état de l'enseignement des sourds-muets en France. Il y a donc deux parties dans son travail.

Dans la première partie, M. Fehmers nous raconte en détail son voyage à Bourg-la-Reine. On lui fit voir l'audigène, dont il donne la description. « Contrairement à l'audiphone, dit-il, qui repose sur la transmission du son à travers les dents et les os du crâne jusqu'au nerf auditif, l'audigène Verrier agit directement par le canal extérieur sur le tympan. Il consiste en un tuyau flexible, muni d'un embout qui s'introduit dans l'oreille et d'une embouchure; sa longueur est de 70 à 80 centimètres, comme les cornets ordinaires que nous employons dans notre école. Son extrémité, d'une matière plus dure que le tuyau, est recourbée; ainsi les élèves la placent plus aisément dans leur oreille que si elle était droite. Son pavillon, d'une forme elliptique, est en métal émaillé. De quelle matière le tuyau est-il fabriqué et comment est-il intérieurement? Je n'ai pas pu m'en rendre compte, car le tuyau et le pavillon étaient entourés d'un fourreau non transparent, duquel on ne pouvait pas les sortir, de peur qu'ils ne soient endommagés, m'ont dit les institutrices; mais, pour moi,

c'est tout simplement afin d'augmenter le mystérieux de la fabrication. »

On présenta d'abord à M. Fehmers trois petites élèves de six à sept ans, qui étaient entrées à l'établissement au commencement de l'année. Chez l'une on avait constaté un très léger degré d'ouïe ; les deux autres avaient été déclarées entièrement sourdes. « Dès que l'extrémité de l'audigène fut introduite dans le conduit extérieur de l'oreille de l'élève (c'est M. Fehmers qui parle), elle ferma les yeux — on me dit en riant que les élèves étaient habituées à ces exercices; — après quoi la directrice prononça dans le pavillon des syllabes et des parties de mots, que les élèves savaient articuler. L'élève répéta tout distinctement; quelquefois elle se trompait seulement d'un son ; alors un simple regard de la directrice suffisait et l'élève corrigeait aussitôt le son qu'elle avait mal prononcé. »

Vinrent ensuite quatre élèves qui non seulement répétaient clairement les mots prononcés, mais aussi reproduisaient l'élévation et l'abaissement de la voix, en se mettant à l'unisson avec celle de l'institutrice. M. Fehmers demanda alors à parler lui-même aux élèves avec l'audigène. Le résultat fut très satisfaisant ; elles remarquèrent même le ton de sa voix, différent de celui de la voix des religieuses ; elles distinguèrent très bien *cadeau* de *gâteau*. Mais passons, car nous n'apprenons plus rien de nouveau, et arrivons aux conclusions de M. Fehmers sur l'audigène Verrier. Les voici textuellement :

1° L'audigène Verrier dépasse de beaucoup en sensibilité tous les instruments analogues connus jusqu'à ce jour;

2° Tous les élèves déclarés jusqu'ici complètement sourds ont, à peu d'exception près, conservé un reste d'audition ; cette audition, qui est endormie, attend un développement systématique rendu possible par l'audigène Verrier;

3° Chez nos élèves les moins bien doués du côté de l'oreille, l'audigène peut rendre de grands services sous le rapport de l'intonation ;

4° Dans chaque institution de sourds-muets un essai de l'audigène Verrier est recommandable au plus haut degré.

Dans la deuxième partie, avons-nous dit, M. Fehmers expose à ses compatriotes la situation de l'enseignement des sourds-muets en France.

Il raconte d'abord la fête du centenaire de l'abbé de l'Épée, et cite un extrait du discours de notre ancien collègue, M. Dusuzeau. Il fait ensuite l'historique de la méthode orale en France; à cette occasion il rappelle la mission de MM. Dubranle et Dupont en Italie, le séjour de l'abbé Balestra en France. Puis il raconte l'histoire, les transformations successives de l'Institution de Paris; il analyse l'œuvre de l'abbé de l'Épée, celle de Sicard, Valade-Gabel et Itard. Il expose le fonctionnement de notre institution, avec ses cours normaux, ses conférences, ses examens de professeurs et d'élèves, ses ateliers, etc. Je n'ai pas besoin de vous dire que M. Fehmers est un partisan convaincu de la méthode orale et un adversaire acharné de la mimique dont M. Javal, dit-il, a prononcé le *Requiem* dans son discours à la distribution des prix du 8 août 1887, discours qu'il cite presque en entier. Il signale avec indignation le fait suivant: « Une revue mensuelle de Vienne, dit-il, rédigée par des sourds-muets, a commencé une guerre formidable pour le triomphe de la mimique. Elle est appuyée par un instituteur, Heidsieck, qui dirige un internat trop considérable de deux cent quatre-vingt-huit élèves à Breslau, où l'instruction est donnée selon la méthode orale, et qui s'est déclaré l'adversaire de la méthode suivie en Allemagne, en Italie et en France. »

M. Fehmers n'est pas partisan des écoles nombreuses. Il demande qu'on mette à la tête des institutions des directeurs pourvus du diplôme de professeur. Enfin, il prône les externats, qui n'enlèvent pas les sourds-muets à la vie de famille ni à la vie sociale.

M. Fehmers estime que la France est dans une excellente voie pour l'enseignement des sourds-muets. « La France, dit-il en terminant, a planté avec soin. Elle possède des ouvriers qui ont la croyance, le vouloir et le pouvoir. Et si elle continue tranquillement, avec la même énergie avec laquelle elle a embrassé la bonne cause, elle n'a pas besoin d'avoir

peur, pour cette œuvre de paix, d'être un jour surpassée par l'Allemagne. »

Nous devons, à mon avis, d'autant plus nous réjouir de ces paroles que, n'ayant pas été écrites pour nous, elles ne sauraient passer pour une flatterie.

J.-B. VIVIEN.

LA SURDI-MUTITÉ ET SON TRAITEMENT

PAR

Le Docteur P. Verdôs y Mauri

Une monographie très instructive intitulée : *La Sordo-Mudez y su curabilidad* vient de paraître à Barcelone (1). L'auteur, M. le Dr Verdós y Mauri, membre de Sociétés françaises et espagnoles d'Otologie, Laryngologie et Rhynologie..., y expose d'une façon aussi savante que complète la question de la surdi-mutité en indiquant clairement comme conclusion le rôle qui doit être attribué à la médecine et à la pédagogie dans le traitement de cette infirmité (Seules, quelques affirmations relatives à l'enseignement de la parole au sourd-muet nous paraissent réfutables.)

C'est un travail dont la lecture doit se recommander à toute personne qu'intéresse de près le sort du malheureux sourd-muet. Aussi remercions-nous M. le Dr Verdós de nous avoir autorisé à le traduire pour les lecteurs de la *Revue Internationale*.

I

Définition de la Surdi-Mutité

On a cru longtemps que la surdi-mutité constituait une espèce nosologique indépendante, avec une étiologie propre et une anatomie pathologique particulière et bien définie. Cette croyance, qui s'est soutenue à travers les âges et qui a été acceptée par un grand nombre d'auteurs, est la plus grossière des erreurs.

(1) Ce travail a été l'objet d'une série d'articles publiés récemment dans un journal scientifique de Barcelone, *La Gaceta Medica catalana*.

Les connaissances actuelles de la science ont permis de rétablir la vérité sur ce point. La surdi-mutité n'est pas une maladie : elle est le résultat d'un grand nombre de maladies de l'oreille qui, développées à une certaine période de la vie, conduisent fatalement à la surdité et consécutivement au mutisme de la même manière qu'une compression ou une atrophie médullaire déterminent à la fois une anesthésie et une paralysie. Toutefois si l'anesthésie et la paralysie par lésion médullaire sont produites par une cause commune, la surdité et le mutisme sont déterminés eux par ce seul fait qu'il s'agit de deux fonctions qui se complètent; autrement dit le muet n'est pas muet par suite de lésion dans les organes générateurs de la parole mais bien seulement parce qu'il est sourd. Le muet peut avoir les organes phonateurs dans un état de perfection absolue et néanmoins être dans l'impossibilité de parler, et cela parce qu'il est sourd, parce que faute de l'ouïe il n'a pu apprendre les sons ni articuler les mots qui sont les éléments indispensables du langage. De sorte que tout individu qui contracte une surdité avant d'avoir appris à prononcer les mots sera infailliblement muet.

Et l'on ne peut objecter que des sujets ayant en parfait état l'appareil de l'audition se trouvent cependant dans l'impossibilité de parler, car ces cas ne se qualifient nullement de mutisme mais relèvent de la paralysie des cordes vocales soit par obstacle mécanique, soit par faute d'excitation motrice, etc.

Il importe de le répéter : la surdi-mutité est le patrimoine exclusif d'une série de maladies de l'ouïe qui donnent lieu à la surdité absolue.

On comprendra que le mutisme n'est pas seulement inhérent à une surdité absolue. Pour que le mutisme se produise un autre facteur est nécessaire, c'est l'âge peu avancé des individus, facteur aussi important que la surdité.

En effet, une surdité n'est capable de déterminer le mutisme que si elle se développe avant que l'enfant ait appris à parler ou avant que le langage soit tellement enraciné

chez lui qu'il lui soit matériellement impossible de l'oublier.

Voilà donc les deux facteurs indispensables pour la production du mutisme : la surdité et l'âge très tendre des individus.

L'audition et la phonation sont deux fonctions qui se complètent; ce sont deux actes physiologiques si intimement liés que le second nécessite forcément le premier pour se développer. Le langage parlé, cette fonction si importante qu'elle suffirait seule pour caractériser l'homme, ne se développe dans l'individu qu'autant qu'existe déjà la fonction auditive ; c'est ce qui explique que les jeunes enfants ne prononcent aucune parole jusqu'à la fin de la première année, jusqu'à ce que l'appareil auditif ait acquis l'aptitude de percevoir les ondes sonores.

C'est alors seulement que les tendres créatures s'essaient à l'imitation des sons perçus par l'ouïe et que commence l'apprentissage laborieux du langage parlé.

Cette nécessité de l'ouïe pour l'acquisition du langage parlé explique encore pourquoi les jeunes enfants, bien avant de parler, se servent du langage mimique : ce langage ne mettant en jeu que la vue qui précède toujours en évolution la fonction auditive, de même que les autres sens.

De tout cela il résulte plus clairement encore que tout individu qui contracte une lésion quelconque de l'ouïe avant de commencer à parler — nous entendons une lésion capable de troubler le fonctionnement de l'appareil auditif — doit être forcément muet.

Il y a encore un facteur qui contribue puissamment à l'établissement de la surdi-mutité : c'est la mémoire.

Quand un enfant qui a déjà appris à parler perd l'ouïe par une cause quelconque, et par suite se trouve hors d'état de renouveler dans ses cellules cérébrales le souvenir des impressions sonores nécessaires à la formation des sons et à la coordination des syllabes, ce jeune enfant, disons-nous, oubliera peu à peu ces impressions sonores ; ses souvenirs se transformeront en réminiscences et ainsi d'une manière graduelle se perdra la faculté de parler.

On peut donc admettre sans crainte, en thèse générale, que tout individu qui perd l'ouïe avant d'avoir la mémoire suffisamment développée, est destiné infailliblement à devenir muet en même temps que sourd.

(Nous ajoutons que l'on doit s'en tenir à cette donnée générale, car il est impossible de fixer l'âge auquel la mémoire a acquis un développement suffisant pour retenir le souvenir de la parole et par suite d'établir avec certitude jusqu'à quel âge les enfants qui perdent l'ouïe peuvent devenir sourds-muets. Nous en trouvons la preuve dans les contradictions suivantes : tandis que le réputé otologiste parisien Gellé fixe, dans son *Traité sur les maladies de l'oreille* cet âge de sept à huit ans, le non moins renommé clinicien Wilde fait observer que sur cinq cent trois sourds-muets il en a rencontré trente-trois qui ont été atteints de cette infirmité de dix à quinze ans et douze après quinze ans.)

Les deux facteurs que nous venons d'étudier sommairement sont les seuls qui interviennent d'une manière directe dans l'établissement de la surdi-mutité. Il importe surtout de retenir que les surdités qui apparaissent durant l'évolution de la mémoire sont celles qui donnent lieu au mutisme, car l'oubli de ce principe — démontré jusqu'à l'évidence par l'otologie actuelle — est la source de croyances erronées qui peuvent avoir des conséquences fatales pour les jeunes enfants. C'est ainsi qu'un médecin, en présence d'un enfant très jeune n'entendant pas et ne parlant pas, croira qu'il s'agit d'un cas de surdi-mutité congénitale et déclarera à la famille qu'il n'y a aucun traitement à entreprendre. Erreur grossière et impardonnable dans la période scientifique actuelle ! Erreur qui seule a fait qu'un grand nombre d'enfants malades de l'ouïe devinrent sourds-muets quand la science pouvait leur épargner une si redoutable infirmité. Aussi convient-il de mettre à profit les progrès réalisés par l'otologie moderne pour établir d'une manière claire et précise ce que l'on doit entendre par la surdi-mutité ; ce faisant on contribuera à arracher un grand nombre de créatures à cette vaste population qui constitue le monde des sourds-muets.

C'est pourquoi encore nous déplorons l'erreur d'un certain nombre de travaux scientifiques qui, s'attachant à démontrer que le mutisme peut se produire avec l'existence de l'ouïe, confondent ce que l'on doit entendre par surdi-mutité avec une autre série de lésions qui ont une ordination nosologique très distincte.

L'un des plus importants travaux qui traitent de la surdi-mutité est celui publié par le docteur Ladreit de Lacharrière en 1878, dans les *Annales des Maladies de l'oreille et du larynx*.

Dans ce travail, le spécialiste si renommé établit que la fonction auditive et la phonation ont une indépendance absolue et cite à l'appui de sa thèse une série de cas de développement tardif du cerveau, de troubles de la troisième circonvolution frontale gauche, de défaut de développement des nerfs, de déformation de la bouche, du palais, etc., cas dans lesquels existent à la fois l'audition et l'impossibilité de parler.

Ces affirmations du Dr Ladreit n'altèrent en rien ce que nous avons précédemment établi, car s'il est bien certain qu'il peut exister l'impossibilité de parler avec persistance de l'ouïe, il ne demeure pas moins certain que l'émission de la parole est impossible sans la présence de l'audition, *unique moyen d'acquisition du langage parlé*. Et que l'on n'objecte pas que les sourds-muets à force d'imitation des mouvements de la bouche peuvent arriver à produire la parole car personne ne saurait admettre cette parole comme un vrai langage tel qu'on l'entend dans le strict sens du mot (1).

II

Degré de surdité indispensable pour déterminer le mutisme.

Le facteur principal pour le développement de la surdi-mutité étant l'abolition de la faculté d'entendre et l'extinc-

(1) Nous nous proposons, dans une série de notes placées à la suite de ce travail, de réfuter certaines des affirmations du distingué docteur Verdos. — *Le Traducteur.*

tion du pouvoir auditif pouvant revêtir divers degrés, il importe avant tout d'étudier quel est le degré de surdité nécessaire pour donner lieu au mutisme.

Cette question qui, à première vue, paraît être de l'otologie élémentaire, est au contraire très compliquée quand on tient compte de la divergence qui règne entre les otologistes relativement à l'acception du mot *surdité;* aussi importe-t-il de fixer tout d'abord la valeur de ce terme afin de faciliter la compréhension de cette étude.

Signification du mot : surdité. — Dans l'état actuel de la science le mot surdité *peut* et *doit* avoir la valeur de *symptôme.*

Il y a peu d'années encore, les auteurs désignaient sous le nom de surdité une espèce nosologique caractérisée indifféremment par la diminution ou l'abolition absolue de la faculté d'entendre. Même de nos jours il existe quelques otologistes qui s'obstinent à instituer des classifications de la surdité en considérant cette dernière comme une maladie indépendante et bien définie, oubliant que les progrès de l'otologie moderne ont permis de déchiffrer exactement les causes capables d'engendrer l'abolition ou la diminution du pouvoir auditif et en conséquence de fixer d'une manière très claire et très précise la valeur que l'on doit donner à ce terme.

A quelque point de vue que l'on étudie cette question on s'arrêtera toujours à cette affirmation: que la surdité n'est simplement *que l'un des symptômes* par lesquels se manifestent les maladies de l'oreille.

Cette erreur de désigner sous le nom de surdité l'abolition absolue ou la seule diminution de la faculté d'entendre a donné lieu à la confusion qui règne aujourd'hui sur ce point concret de l'otologie. Aussi ne peut-on donner à ce terme un sens aussi vaste. Nous définirons la surdité en disant: *qu'elle est l'abolition absolue de la faculté d'entendre.* Nous ajouterons que par *abolition absolue* nous entendons le défaut complet de perception aérienne et crânienne *pour la distinction des sons,* comme par exemple lorsque l'individu entendant la voix humaine, les sons et les bruits, ne peut distinguer

les paroles ni la classe des sons, ni la nature des bruits, et que ces sensations sont aussi obscures pour lui que s'il n'avait absolument rien entendu.

La signification du terme *surdité* étant limitée au sens que nous venons de lui donner, il en résulte que nous ne pouvons considérer comme synonymes de ce mot les termes cophose, hypocophose, dysécée (1), ainsi que le font certain nombre d'auteurs; nous ne reconnaissons à ces termes que leur valeur propre.

Degrés de surdité. — A toutes les époques les auteurs se sont efforcés de classifier les divers degrés de la surdité. La plupart des classifications établies n'ont aujourd'hui qu'une valeur purement historique. Cependant nous reproduirons ici les principales afin que l'on se rende compte de la marche suivie et des progrès accomplis par la science et aussi pour que, remarquant bien la confusion que produit la définition erronée du terme *surdité*, on constate l'utilité d'accepter celle que nous en proposons plus haut.

Les classifications les plus importantes qui ont été données des divers degrés de la surdité sont les suivantes (2) :

Classification d'Itard. — La classification dressée par Itard comprend cinq classes:

Première classe. —	L'individu n'entend que		la parole;
Deuxième classe. —	—	—	la voix;
Troisième classe. —	—	—	les sons;
Quatrième classe. —	—	—	les bruits;
Cinquième classe. —	—		absolument rien.

Classification de Vidal de Casis. — Dans son ouvrage de *Pathologie externe*, Vidal de Casis établit une comparaison entre l'appareil auditif et celui de la vue et fonde six groupes de surdité:

1° Le sujet n'entend qu'à des distances très rapprochées et rarement à des distances éloignées;

2° Le sujet n'entend que les bruits très intenses et quelquefois perçoit les bruits sourds et la voix basse;

(1) Ces termes désignent une simple diminution de la faculté d'entendre.

(2) Ces classifications peuvent présenter quelque intérêt pour les professeurs de sourds-muets qui s'occupent d'enseignement auriculaire. (*Note du traducteur*.)

3° Le sujet ne saisit que quelques paroles d'une conversation, celles qui ont beaucoup de voyelles;

4° Les bruits, les sons, les paroles s'entendent doubles comme répétés par un écho;

5° Audition de bruits et de sons intérieurs ayant leur origine dans l'oreille des malades ;

6° Défaut absolu de la faculté d'entendre.

Classification de Bonnafont. — Celle-ci comprend également 6 groupes (1) :

1° Audition du *tic tac* de la montre par toutes les parties du crâne ;

2° L'individu n'entend le *tic tac* de la montre que sur les apophyses mastoïdes et zygomatiques ;

3° L'individu ne perçoit pas le mouvement de la montre appliquée sur le crâne mais entend le diapason à la distance de cinq centimètres de l'oreille ;

4° L'individu n'entend le diapason que s'il est appliqué sur le crâne ;

5° L'individu n'entend le diapason qu'à une toute petite distance de l'oreille ou appliqué sur celle-ci;

6° L'individu n'entend pas du tout le diapason à quelque point du crâne qu'on l'applique.

Classification de Spring. — Ce distingué otologiste admet aussi six degrés pour la classification de la surdité :

1° Difficulté de suivre une conversation générale et animée ou d'entendre clairement le chant et l'accompagnement d'une œuvre musicale ;

2° La voix articulée n'est entendue qu'à condition d'être plus lente, plus forte, plus directe et plus rapprochée qu'à l'ordinaire ;

3° L'individu entend les voyelles et non les consonnes ;

4° Les paroles sont perçues comme sons inarticulés ;

5° L'individu n'entend que les grands bruits (le tonnerre, décharge d'artillerie, etc.) ;

6° Défaut complet de perception.

(1) Bonnafont, traité théorique et pratique des maladies de l'oreille et des organes de l'audition, Paris 1860.

Classification de Suñé. — En 1886, M. Suñe y Molist, de Barcelone, publia (1) une classification des degrés de la surdité, de nature purement clinique, basée sur les sensations qu'éprouvent les malades. Cette classification comprend dix degrés de surdité, dans la forme suivante :

Premier degré ou surdité très légère. — Les malades compris dans ce degré s'aperçoivent à peine de leur surdité, ils entendent bien les paroles et les sons à la même distance que les personnes douées d'une audition normale. Le *tic tac* de la montre est entendu à quatre mètres de distance.

Deuxième degré. — La montre s'entend à trois ou quatre mètres pendant la nuit et à une distance moindre pendant le jour. La conversation est bien entendue mais il y a nécessité de tendre l'oreille du côté de la personne qui parle. La perception crânienne est intacte.

Troisième degré ou dysécée. — Les malades de ce degré, quoique entendant bien la parole, font toujours répéter avec un *eh ? Comment? Que dites-vous !* Ils entendent le *tic tac* de la montre à cinquante centimètres de distance. La perception crânienne est bonne.

Quatrième degré. — Dans ce degré les individus se rapprochent pour entendre, ils mettent la main derrière l'oreille.

Cinquième degré. — Les individus n'entendent que la parole très haute. Ils cherchent à lire la parole sur les lèvres de ceux qui leur parlent.

Sixième degré. — La parole n'est entendue qu'à l'aide d'un cornet acoustique. Si l'on force la voix dans cet instrument le malade éprouve une sensation douloureuse dans l'oreille.

Septième degré. — La voix est peu entendue même avec un cornet acoustique. Le diapason est perçu par le crâne. Les vibrations aiguës sont bien entendues.

Huitième degré. — La voix n'est entendue ni avec le cornet acoustique ni avec l'audiphone. Le diapason seul est entendu appliqué sur les mastoïdes ou sur les dents.

Neuvième degré. — L'individu ne distingue la voix d'au-

(1) Revista de Laringologia, Otologia y Rinologia. Tome 1, Barcelone 1886.

cune manière mais seulement les bruits très forts et rapprochés.

Dixième degré. — L'individu n'entend absolument rien même pas un coup de canon tiré auprès de lui.

Comme on le voit par les classifications que nous venons de reproduire, le plus grand désaccord règne entre les otologistes relativement à la division des degrés de surdité et il n'a même pas été possible d'établir un type de classification qui permette de s'entendre dans le langage clinique. Il en résulte que dans le diagnostic des cas pratiques chaque otologiste se voit obligé de décrire minutieusement les sensations éprouvées par les malades sans pouvoir exprimer en termes catégoriques et techniques le résultat de son observation.

C'est pour obvier à tous ces inconvénients que nous avons restreint la signification du mot *surdité* et établi un sens conventionnel pour les termes cophose, hypocophose, dysécée, dont les significations comprennent tous les degrés que les auteurs ont signalés dans l'étude de la surdité. Avec une terminologie aussi riche que celle que possède l'otologie, il est facile de s'entendre en parlant toujours d'une manière très châtiée, capable de satisfaire le puriste le plus exigeant; aussi nous séparons-nous de toutes ces classifications des degrés de la surdité qui n'ont d'autre résultat que de semer la plus grande confusion dans cette partie de la science, car personne ne peut savoir à quel degré se rapporte la surdité qui se présente dans un cas déterminé, enfin aucune ne peut être acceptée comme définitive parce que toutes elles sont défectueuses.

Ainsi donc, nous répéterons une fois de plus que les classifications que nous avons reproduites n'ont toutes qu'un intérêt historique, attendu que le mot *surdité* signifie abolition absolue de l'audition et qu'il ne comporte dans cette acception ni graduation ni division.

Comme conséquence de tout cela il résulte que le mutisme est toujours le patrimoine exclusif de la surdité et que jamais il n'est produit par la seule existence de la cophose, l'hypocophose et de la dysécée, etc.

(*A suivre.*) Auguste Boyer.

INFORMATIONS

Nous apprenons que M. Baudard, ancien directeur de l'Institution nationale des Sourds-Muets de Chambéry, est nommé directeur de l'Asile public d'aliénés de Vaucluse, par arrêté du 24 février dernier.



Les Sourds-Muets mim. s. — On sait qu'un certain nombre d'artistes sourds-muets cherchaient depuis longtemps l'occasion de se produire en public et de démontrer la supériorité des sourds sur les entendants dans l'art de la pantomime. — Les voilà en possession d'un théâtre et en présence du grand public.

Tous les dimanches une foule sympathique se presse aux représentations organisées par notre collaborateur et ami H. Gaillard, dans la salle de théâtre du Palais des Arts Libéraux, au Champ de Mars, dans l'exposition de *Blanc et Noir*. Nous avons eu le plaisir d'assister à une de leur représentation, et nous sommes heureux de féliciter nos amis les artistes sourds-muets en leur souhaitant un franc succès auprès du grand public.

Voici le programme de la représentation du dimanche 10 avril :

DEUXIÈME PARTIE

Dans la Salle des Fêtes de 3 *à* 4 *heures*

1° Le Renard et le Corbeau ;
2° Le Savetier et le Financier ;
3° Le Villageois et le Serpent ;
4° Le Petit Poisson et le Pêcheur.
Fables de La Fontaine, mimées par M. Varenne (sourd-muet).

Blanc et Noir, à-propos comique de M. Pol Verval, mimé par les artistes de la Société de Sourds-Muets, dirigée par M. Gaillard.

1er Pierrot (Blanc), M. Beaudinot.

2e Pierrot (Noir), M. Varenne.

Un artiste peintre, M. Cambuzat.

Son domestique, M. Goupil.

* * *

L'Association fraternelle des Sourds-Muets de Normandie. — M. Louis Capon, fondateur et directeur de l'Association des Sourds-Parlants à Elbœuf, s'occupe de la création d'une Association fraternelle des sourds-muets des deux sexes de la Normandie. Cette Association est une société d'instruction, de moralisation et de secours mutuels. Son but est : 1° de délibérer sur les intérêts des sourds-muets en général et d'améliorer leur sort ; 2° de constituer le patronage des jeunes sociétaires par les anciens en établissant entre eux un centre de relations amicales et d'aide mutuelle ; 3° de les éclairer sur leurs droits et leurs devoirs de citoyens et de les guider dans les diverses affaires de la vie ; 4° de s'occuper du placement de ses membres sans travail ; 5° de faire donner par des membres qui ont des connaissances spéciales des explications sur les formalités légales, sur le mode de placement de l'épargne, sur la comptabilité, les locations, les assurances, etc.; 6° de faire connaître et récompenser les travaux et les actes méritoires des sourds-muets des deux sexes ; 7° de donner les soins du médecin et les médicaments aux sociétaires malades ; 8° de leur payer une indemnité pendant le temps de leur maladie ; 9° de pourvoir à leurs frais funéraires ; 10° d'accorder une pension de retraite aux sociétaires âgés de plus soixante ans ; on ne pourra prétendre à la retraite qu'après quinze ans de sociétariat ; 11° enfin, de perpétuer ainsi que cela se fait d'ailleurs depuis 1834, la mémoire de l'abbé de l'Épée, le premier instituteur public des sourds-muets. L'Association se compose de membres titulaires, de membres honoraires et de membres à vie.

Le dernier article est ainsi conçu : « En cas de dissolution, tous les frais d'administration une fois payés, les associés existants et n'ayant pas démissionnés seront remboursés sans intérêts au prorata de leurs versements. Si les fonds qui restent en caisse sont considérables, ils seront mis en rente perpétuelle sur l'État à une œuvre de bienfaisance, reconnue d'utilité publique, à charge par elle d'encourager et de récompenser les sourds-muets indigents les plus intéressants et les plus méritants. »

*
* *

M. Snyckers, directeur des études de l'Institut royal des Sourds-Muets de Liège, a fait, le mois dernier, une conférence sur l'enseignement des sourds-muets et des aveugles.

*
* *

M. Bertoux, professeur à l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris, vient de publier une *Méthode pratique de langue française à l'usage des écoles de Sourds-Muets.* C'est une petite brochure d'une quarantaine de pages dont nous reparlerons dans notre prochain numéro.

REVUE DES JOURNAUX

Il Sordomuto. — Février 1892. — A signaler les biographies et les portraits de POLITZER, célèbre otologiste autrichien, notre contemporain, et de l'abbé SILVESTRI, cet élève de de l'Epée, « premier instituteur des sourds-muets de Rome », dont M. Périni nous a entretenus dernièrement dans son travail sur « Les meilleurs instituteurs de sourds-muets en Italie ».

M. E. MOLFINO parle en termes élogieux de la première conférence faite

par M. Fornari à l'Institution royale de Milan, à l'occasion de l'inauguration du Cours de méthode, et rapporte comme il suit les principales conclusions du conférencier :

1° L'école moderne, c'est-à-dire celle qui a pour base la méthode orale, exige que les maîtres soient encore plus instruits que par le passé ; cette nécessité a été reconnue au Ministère de l'Instruction publique puisque, sur la proposition de M. Fornari lui-même, le cours des études destinées à préparer les jeunes maîtres a été prolongé d'une année et est devenu biennal ;

2° L'école moderne exige encore que l'enseignement soit absolument pratique dans toutes ses matières, et qu'il ait pour but principal de donner au sourd-muet l'usage de la langue la plus commune :

3° On ne peut atteindre ce résultat qu'en faisant parler le sourd et en l'instruisant non seulement dans la classe, mais encore dans toutes les occasions qui nous sont fournies par le régime intérieur de l'Institution.

M. Molfino fait remarquer que dès 1872 des résolutions à peu près semblables aux conclusions ci-dessus étaient prises par le Congrès pédagogique de Venise, et il regrette que jusqu'ici ces réformes n'aient pas été intégralement appliquées.

« *La Rédaction du Sordomuto,* dit-il, éprouve une vive satisfaction à voir un homme d'une aussi grande valeur que le professeur Fornari, soutenir et propager cette méthode qu'elle regarde comme excellente pour la régénération des sourds-muets, méthode qu'elle étudie avec ardeur et qu'elle cherche à exposer de son mieux. »

L'Educazione dei Sordomuti. — Mars, 1892. — *Sommaire:* Du travail de préparation qui précède le Congrès. LA DIRECTION. — Considérations sur quelques points de l'histoire contemporaine de l'instruction des sourds-muets.

NICOLUSSI. — La parole du sourd-muet. FORNARI. — De l'enseignement de la langue. PERINI. — L'enseignement de la lecture sur les lèvres. DE MINIMIS.

M. BANCHI cède la direction de l'*Educazione* à M. FERRERI. Il convient de rappeler ici que c'est à M. Banchi que revient le mérite d'avoir fait revivre l'*Educazione*, il y a deux ans à peine. Quelles que soient les raisons qui le déterminent à se retirer si prématurément, son nom n'en est pas moins attaché désormais à son œuvre puisque, grâce à lui, l'*Educazione* a repris parmi les publications relatives à notre art le rang qu'elle y avait conquis autrefois sous la haute direction du P. Pendola.

Quant au nouveau directeur, M. Ferreri, il s'est fait très favorablement connaître dans ces dernières années, et il paraît certain qu'entre ses mains l'*Educazione* ne perdra rien de son intérêt. Il nous est même permis d'espérer que la nouvelle direction se fera un devoir et de défendre autant qu'il en sera besoin la *méthode intuitive orale pure*, et d'étudier les questions relatives au perfectionnement de cette méthode. Aussi souhai-

tons-nous à M. Ferreri de réussir pleinement dans ses nouvelles fonctions.

M. NICOLUSSI poursuit ses *Considérations sur quelques points de l'histoire contemporaine de l'instruction des sourds-muets.* Il nous montre les institutions italiennes adoptant la *méthode orale* à l'exemple des écoles de Côme et de Milan, et il cite les belles paroles prononcées par le P. Pendola, alors septuagénaire, au moment de sa conversion à la méthode allemande.

Puis passant à la *méthode orale pure*, œuvre de Tarra, il oppose les arguments dont ce dernier s'est servi pour combattre la *méthode orale* alors qu'il employait les signes, à ceux dont il s'est servi peu après en faveur de la *méthode orale pure* qu'il venait de concevoir.

Pour plus de clarté rapportons ici ces arguments, qui sont :

Contre la *méthode orale*:

1° Les signes naturels sont utiles et nécessaires; leur abolition dans les écoles de sourds-muets est impossible, elle porterait un grave préjudice à l'instruction des élèves;

2° La parole seule ne peut être un moyen suffisant pour donner aux sourds-muets une instruction et une éducation convenables.

En faveur de la *méthode orale pure* :

1° Dès le début de l'instruction il faut bannir les signes tant conventionnels que naturels et faire un usage constant de la parole articulée et lue sur les lèvres qui devient ainsi l'unique moyen de communication ;

2° Les sourds-muets qui en sont capables doivent parler en tout temps et en tout lieu, avec tous, et même entre eux ;

3° Tous nos efforts doivent tendre à la suppression des signes; ils ne seront tolérés qu'aux sourds-muets qui ne peuvent encore parler, et réduits alors aux communications *strictement nécessaires.*

On voit par là que Tarra a professé sur la *méthode orale*, et à quelques années de distance, des opinions contradictoires.

M. Nicolussi s'étonne de ce revirement si prompt et si complet : il ne comprend pas que Tarra ait pu se faire le réformateur de la méthode allemande après quelques mois d'essais, et il se propose de rechercher dans une prochaine étude « si les motifs qui ont déterminé Tarra à soutenir vaillamment la théorie qu'il avait si fort combattue, peuvent justifier son changement d'opinion ».

Nous ne savons pas quelles seront les conclusions de M. Nicolussi, mais étant donné l'opinion de ce dernier sur la *méthode orale pure*, il est peu probable qu'elles soient favorables à Tarra. A M. Nicolussi la *méthode orale pure* « semble être un idéal impraticable ». Voilà, certes, des attaques bien inattendues. Elles sont d'autant plus surprenantes qu'elles partent de la patrie même de Tarra et de l'Institution royale de Milan. Les raisons qui ont amené Tarra à transformer la *méthode orale* en *méthode orale pure?*... Mais peut-être le grand homme n'en a-t-il pas eu d'autres que cette clairvoyance propre aux intelligences supérieures, qui fait que certains découvrent promptement la vérité là où d'autres se refusent toujours à la reconnaître!

Avec M. FORNARI le ton change. Nous trouvons toujours en lui un partisan convaincu de la *méthode orale pure*; il ne se contente pas d'exposer, dans des articles fort curieux d'ailleurs, les procédés qu'il doit à sa longue expérience et à ses études, il s'attaque encore à des préjugés trop longtemps acceptés sans examen. Il réfute aujourd'hui les trois propositions suivantes :

1° Les signes sont la langue naturelle du sourd-muet;

2° La forme matérielle de la pensée importe peu : les signes et la parole sont également propres à exprimer les idées;

3° La parole n'est pas pour le sourd-muet ce qu'elle est pour l'entendant car elle est dépourvue pour lui de sa qualité essentielle qui est le son.

« Les signes sont la langue naturelle des sourds-muets? — Oui, dit M. Fornari, de même que les pieds deviennent *naturellement* les membres de préhension pour qui n'a pas de mains ; de même que les mains et les bras sont *naturellement* les organes de la locomotion pour qui naît sans jambes ; comme le tact et l'ouïe deviennent la *vue*, pour ainsi dire, chez l'aveugle... Mais de cette adaptation devenue naturelle à la fonction vraiment naturelle il y a loin, il me semble. »

Nos organes sont disposés en vue d'une fin directe : les yeux pour voir, les oreilles pour entendre, etc.; il n'est pas admissible que la pensée puisse se manifester indifféremment par plusieurs moyens et qu'elle ne soit pas dotée d'un moyen plus propre et plus apte à la rendre que tout autre. Ce moyen il faut le voir dans *la parole*.

La parole se manifeste sous deux formes : la forme *acoustique* et la forme *physiologique*. En général on ne tient compte que de la première ; c'est d'ailleurs par elle que les entendants apprennent la langue nationale ; mais il ne s'en suit pas qu'on doive la regarder comme l'essence de la parole, car la relation intime de la parole avec la pensée ne se trouve pas plus dans le son que la propriété nutritive des aliments ne réside dans leur saveur.

« En effet, dit M. Fornari, ceux qui ont l'habitude de penser en silence ont conscience d'un travail intérieur, d'une parole qui n'a rien d'acoustique. C'est là la *forme physiologique* de la parole ; elle consiste dans un commerce intime entre l'esprit et un ensemble de nerfs disposés en vue de la phonation ; c'est une manifestation spéciale des relations de l'âme avec le corps. Le produit de ce travail psycho-physiologique est la parole, soit qu'il apparaisse sous forme de son, soit qu'il reste à l'état de sentiment actif-interne... La forme physiologique est la forme propre de la pensée. Elle est réellement la parole vive dont le son n'est que la *couleur*. »

« Le siège de cette parole physiologique est l'organe vocal tout entier. Le produit de cet organe, c'est-à-dire la parole en tant que forme physiologique de la pensée, est la seule forme naturelle de cette dernière. »

Il n'est donc pas indifférent pour l'esprit que la forme de son travail soit geste ou parole, de même qu'il n'est pas indifférent pour toute autre fonction humaine qu'elle soit accomplie ou par son organe naturel ou seulement par un organe naturalisé. A chaque fonction correspond un organe spécial.

Enfin, puisque le sourd-parlant possède la forme physiologique de la parole et que la lecture sur les lèvres provoque en lui des mouvements réflexes de l'organe vocal, qui évoquent l'idée correspondante, la parole est pour lui comme pour nous la forme véritable de la pensée; « elle est pour lui, dans sa qualité essentielle, ce qu'elle est pour l'entendant ».

Ainsi se trouvent réfutés les trois préjugés auxquels l'auteur s'est attaqué. Nous avons été un peu long, sans doute; cependant nous ne le regretterons pas si nous avons pu faire entrevoir, par cette faible analyse, toute la valeur du travail de M. Fornari.

M. PERINI écrit un article pour montrer « combien il était nécessaire de compléter et de réduire la méthode de Valade-Gabel » afin de l'adapter aux exigences de la méthode orale; il établit ainsi l'opportunité de la publication de sa *Méthode pour enseigner par la parole la langue maternelle aux sourds-muets.*

Dans son *Enseignement de la lecture sur les lèvres*, DE MINIMIS conseille de réunir aussitôt que possible les syllabes simples qui peuvent former des noms d'objets, mais il ne croit pas utile de faire prononcer et lire sur les lèvres un ensemble de syllabes qui ne constituerait pas un mot de la langue. « Exercer le sourd à articuler aussi bien que possible et à lire rapidement sur les lèvres les *syllabes les plus communes* soit isolément, soit réunies pour former des mots d'un usage fréquent : voilà, dit-il, ce qui est le plus important et ce qui seul est vraiment important. »

Il rappelle que l'entendant ne perçoit pas toujours complètement les paroles qui lui sont dites, et qu'il les comprend cependant grâce à une sorte de devination qui rétablit les sons ou les syllabes qui n'ont pas été saisis. Cette devination ou *intégration* est intellectuelle ou physiologique.

L'*intégration intellectuelle* est commune à l'entendant et au sourd instruit qui lit sur les lèvres; l'*intégration physiologique* est double pour l'entendant chez lequel elle se manifeste dans l'organe acoustique et dans l'organe vocal.

« Quand d'autres personnes nous parlent, dit l'auteur, notre organe vocal est dans un état d'excitation plus ou moins latent, mais certain sorte de parole secrète, qui fait que, par exemple, le balbutiement d'autrui se reproduit en nous et nous fait souffrir plus que ne souffre la personne elle-même; notre langue et les parties adjacentes sont alors dans un tel état d'énervement, que souvent nous prononçons le mot balbutié cause de toute cette fatigue. » C'est cette excitation plus ou moins latente que l'auteur appelle *intégration physiologique.*

« Ainsi on parle non seulement en parlant, mais encore en *sentant* parler autrui. Et je dis *sentant* avec intention, parce que le sourd-muet *sent* lui aussi, sinon par l'ouïe, du moins par la vue, car les effets sont identiques pour ces deux organes quand l'instruction orale est conduite comme elle doit l'être. »

« Et pour que l'enseignement oral soit bien donné, il faut penser dès le début à l'*intégration physiologique* qui doit être cultivée d'une manière toute spéciale. » C'est grâce à elle que le sourd comblera les lacunes lais-

sées par la lecture sur les lèvres. Pour arriver à ce résultat il faut exercer la lecture sur les lèvres sur les mots d'un usage journalier, et délaisser les expressions qui ne s'emploient que rarement. Le temps consacré aux expressions communes étant ainsi plus considérable, elles seront lues couramment sur les lèvres et sembleront « s'appeler les unes les autres par sympathie ».

PAUTRÉ.

La voix. — Le journal *La Voix* reproduit, dans son numéro de mars 1872, la première leçon, faite le 27 février, d'un cours de physiologie et d'hygiène de la voix, professé par M. le docteur Gouguenheim, au Conservatoire national de musique et de déclamation de Paris. C'est la première fois qu'un cours de cette sorte y est créé officiellement. Le conférencier a d'abord rendu hommage à ses devanciers dans un bref historique de la question; puis il s'est consacré à l'étude de l'appareil respiratoire au point de vue de la phonation, décrivant avec soin les trois types respiratoires qui ont été recommandés dans l'exercice du chant. C'est la respiration du ventre ou diaphragmatique qui est la meilleure pour des raison déduites du jeu des muscles inspirateurs et expirateurs dont l'antagonisme, pendant la phonation, a reçu le nom pittoresque de lutte vocale. Une bonne méthode pour respirer permet d'éviter en partie la fatigue résultant d'un emploi prolongé de la parole; puis c'est un moyen d'assurer la beauté de la voix, en même temps qu'on peut en augmenter l'étendue en ayant recours à un artifice appelé compensation vocale (1).

Dans le même numéro, M. Talbert achève son étude « de l'*e* muet ». Il donne comme conclusion que l'*e* muet, en tant que cet *e* est réellement muet, c'est-à-dire ne se prononce pas, règne en souverain dans le langage populaire; mais il n'est plus muet au même degré dans la déclamation oratoire ou dramatique.

« Son action se fait toujours sentir soit par l'allongement de la syllabe sur lequel il s'appuie, soit par le prolongement du son de la consonne qu'il suit, soit par les pauses qui le remplacent et dont un habile lecteur sait varier harmonieusement la durée, soit par l'adoucissement de la consonne qui le précède, soit enfin, et surtout dans les monosyllabes, par une accentuation plus marquée. Ce n'est point là un rôle muet. Supprimez de la prrononciation française cet *e* si improprement nommé, vous enlevez à notre langue la moitié de sa variété, de son harmonie et de sa grâce. »

L. LEGUAY.

(1) De la production de la voix, numéro 11 de la *Revue internationale*, année 1887.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique,

Hirsch, directeur de l'Institution de Roterdma

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon

Hull (Miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten.*

Weisweiler, directeur de l'Institut de Cologne.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

HUITIÈME ANNÉE

N° 3. — JUIN 1892

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Adresser tout ce qui concerne la rédaction a M. G. CARRÉ, Éditeur, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VIII. — N° 3. Juin 1892.

L'INSTITUTION NATIONALE
DES SOURDS-MUETS DE PARIS

La *Revue des Deux-Mondes* vient de publier une étude très intéressante sur l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris.

Nous devons à l'obligeance du Directeur de la *Revue* et de l'auteur de l'article de pouvoir le reproduire dans la *Revue internationale.*

M. Deltour, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, officier de la Légion d'honneur, est, en même temps qu'un lettré de premier ordre, un homme de grand cœur. Son érudition n'a d'égale que sa bonté et son amour de la jeunesse. Ses anciens élèves, que nous trouvons aujourd'hui un peu partout, dans l'armée, dans la haute administration, à l'Académie française, ceux auxquels il a ouvert les portes de l'École normale et dont quelques-uns brillent au premier rang dans l'Université, se souviennent avec émotion et avec respect des enseignements paternels de leur vieux maître, et ont gardé pour lui la plus profonde reconnaissance.

Sa vie littéraire, non encore achevée, est cependant des mieux remplies. Ses ouvrages, parmi lesquels nous citerons : *Les Ennemis de Racine au* XVII° *siècle, — Cours d'Instruction élémentaire, — Histoire de la Littérature grecque, — Histoire de la Littérature romaine, — Histoire des Littératures étrangères*, sont connus de tous et ont arrêté sur lui l'attention du monde savant.

Nul, mieux que M. l'Inspecteur Deltour, n'était qualifié pour parler, à la suite de ses nombreuses visites à l'Institution de la rue Saint-Jacques, de ces pauvres enfants que la nature a privés de l'ouïe et auxquels la science s'efforce de rendre la parole.

Comme instituteurs de sourds muets, au nom des sourds-muets eux-mêmes, nous sommes heureux de lui adresser ici, avec nos meilleurs remercîments, nos plus sincères félicitations.

M. Deltour, en faisant connaître au grand public, à propos d'une monographie sur l'Institution nationale, ce que les éducateurs de sourds-muets font pour ces déshérités, en montrant ce qu'ils deviennent dans la société, a fait une belle et bonne œuvre.

La *Revue* a déjà publié, à la date du 1er avril 1873, sur l'*Insti-*

tution nationale des sourds-muets, une très intéressante étude de l'éloquent historien des institutions de bienfaisance, notre camarade et ami M. Maxime Du Camp. Est-il utile de revenir sur ce sujet? Nous le croyons ; car, depuis dix-neuf ans, la méthode d'enseignement des sourds-muets a été complètement transformée, et l'*articulation* a décidément remplacé la *mimique*. D'autres progrès considérables ont été accomplis : l'Institution n'est plus, comme M. Du Camp le constatait avec regret, une sorte d'hospice, un lieu de refuge destiné à recueillir des enfants infirmes; c'est une véritable maison d'éducation intellectuelle, professionnelle, morale ; il en sort chaque année des jeunes gens rendus au rôle et à la dignité de l'homme, capables d'échanger des relations avec leurs semblables et de se faire une place utile dans cette société, dont leur double infirmité semblait les avoir à jamais exclus.

D'autres progrès ont accompagné cette merveilleuse transformation. Que d'améliorations dans le régime intérieur, dans les moyens d'instruction, dans l'hygiène! Que de vœux exprimés par M. Du Camp et qu'il se réjouirait de voir aujourd'hui réalisés! Il souhaitait aussi un meilleur recrutement des professeurs, une rémunération moins humble pour ces hommes dont la tâche demande tant de dévouement, tant de patiente bonté, tant d'amour de la jeunesse. Il verrait que ses conseils ont été écoutés et qu'il y a aujourd'hui moins de disproportion qu'en 1873 entre les services rendus et le salaire de ces services. Il verrait encore que la physionomie de la maison et des enfants a changé. Tout lui paraissait triste et morne ; il sortait de là le cœur serré ; aujourd'hui, il quitterait, comme nous, les élèves et l'Institution attendri, charmé, plein de reconnaissance pour les hommes de bien, directeur, censeur, professeurs, aumônier, médecins, qu'il aurait vus à l'œuvre et consolés, au milieu des misères de notre temps, par le spectacle de ces belles œuvres et des miracles qu'opèrent l'humanité, la bonté, l'amour de l'homme et de Dieu. Les beaux livres de M. Du Camp sur la charité nous en ont donné déjà d'admirables exemples; l'institution des sourds-muets en fournit de non moins touchants.

I

Malgré le changement des méthodes, l'apôtre des sourds-muets a été et restera toujours l'abbé de l'Épée, qui a sa place à côté de ces grands bienfaiteurs de l'humanité : saint Vincent de Paul, J.-B. de la Salle, l'instituteur des enfants pauvres ; Wilberforce, l'émancipateur des nègres ; Valentin Haüy, l'éducateur des aveugles. La vie de l'abbé de l'Épée a été retracée avec étendue par M. Du Camp. Il regrettait qu'une statue du saint prêtre ne s'élevât pas dans la cour d'honneur de l'Institution. Son vœu a été entendu : aujourd'hui, en entrant, à côté de l'orme célèbre planté, dit-on, par la main de Sully, et dont les cinquante mètres dominent tout Paris, il trouverait une belle statue en bronze, œuvre d'un sourd-muet, Félix Martin. L'abbé de l'Épée y est représenté debout, tenant de sa main gauche la page d'un manuscrit sur lequel est tracé en gros caractères le mot Dieu ; sa main droite montre ce mot à un enfant dont les yeux sont fixés sur le livre ; il le lui enseigne en dactylologie. Partout, d'ailleurs, dans la maison, on rencontre son portrait, son buste, des tableaux qui représentent quelques nobles traits de sa vie ou la scène touchante de sa mort.

Mais, si l'on conserve pieusement, à l'Institution des sourds-muets, le souvenir et le culte de l'abbé de l'Épée, on a, nous l'avons dit, abandonné sa méthode. Dès l'année 1880, tous les élèves nouveaux ont été soumis à l'enseignement oral ; les autres ont dû, nécessairement, continuer comme ils avaient commencé ; à leur départ, en août 1887, ce qui restait encore d'enseignement mimique a disparu de l'Institution. Le saint prêtre ne s'en plaindrait pas : revenu à la vie, il applaudirait le premier à cette transformation, lui dont on cite les paroles suivantes : « Les sourds-muets ne seront vraiment rendus à

la société qu'au jour où ils pourront s'exprimer par la parole et lire sur les lèvres d'autrui. »

Pourquoi donc avait-il adopté l'enseignement par signes conventionnels? Pourquoi n'avait-il pas travaillé à réaliser ce mot d'un autre éducateur des sourds-muets, son contemporain, Rodrigues Pereire : « Désormais, il n'y aura plus de sourds-muets, il y aura des sourds parlants. » C'est que l'abbé de l'Épée ne pouvait faire ce qu'a fait Pereire. La tâche de celui-ci s'est bornée à instruire successivement une douzaine d'enfants riches, qu'il suivait isolément, à chacun desquels il a pu donner tout son temps; l'abbé de l'Épée, au contraire, sans autres ressources que son zèle et les secours de la charité publique, s'est consacré tout entier aux enfants des pauvres, qui bientot affluèrent autour de lui. Il en eut d'abord soixante-quinze, qu'il distribua dans quatre grands pensionnats et qu'il faisait venir, pour leur donner des leçons, dans son modeste logement de la rue des Moulins. Plus tard, quand le roi Louis XVI eut pris sous sa protection cette généreuse entreprise (1778), et que le pensionnat eut été installé par un décret (1785), dans l'ancien couvent des Célestins, au Marais, l'abbé de l'Épée était seul ou presque seul pour élever cette population nombreuse composée en majorité d'enfants infirmes et misérables. Or la méthode orale, dont Pereire ne voulait d'ailleurs livrer le secret qu'à prix d'argent, dedemande des soins, si non individuels, du moins distribués à un très petit groupe d'enfants; il faut des maîtres nombreux et préparés à cette tâche. Ce que l'État fait aujourd'hui avec ses larges ressources, le pauvre prêtre ne pouvait le faire; il n'avait le moyen ni de recruter les professeurs, ni de les former, ni de payer leurs serviees. La méthode dactylologique lui permettait d'instruire à la fois un grand nombre d'enfants, elle lui permettait de choisir parmi les sourds-muets des élèves d'élite, de constituer avec eux comme un séminaire destiné à lui donner des auxiliaires, des collègues, des successeurs. En 1887, l'Institution des sourds-muets de Paris comptait encore parmi ses maîtres les plus distingués des sourds-muets qui d'abord y avaient été élèves.

Voilà comment la méthode mimique a été établie par l'abbé de l'Épée, comment, à sa mort, le 23 décembre 1789, elle avait pris racine; comment elle fut continuée après lui par un autre homme de bien, l'abbé Sicard; comment, depuis 1794, époque où le pensionnat fut transféré dans son domicile actuel, l'ancien séminaire Saint-Magloire, rue Saint-Jacques, la tradition, l'habitude, l'esprit de routine dont les corps enseignants ont tant de peine à se garder, maintinrent jusqu'à ces dernières années un mode d'enseignement qui, nous l'avons dit, a été condamné dans l'Institution de Paris en 1880. Cette année-là même, le célèbre congrès de Milan répudiait le langage des signes avec ce cri: « Vive la parole! » et aujourd'hui il est abandonné sur presque tous les points de la terre.

Sans doute, l'abbé de l'Épée avait fait beaucoup de bien; car ces malheureux enfants, complètement séparés du reste du monde, n'étaient plus du moins isolés de leurs compagnons d'infortune. Ils apprenaient, par des signes convenus, à converser entre eux; ils apprenaient à lire, à écrire, et ils pouvaient ainsi recevoir des notions de grammaire, d'histoire, de géographie; ils pouvaient aussi, ce qui était l'objet principal de l'abbé de l'Épée, s'élever aux notions morales, concevoir l'idée de Dieu et ouvrir leur âme aux sentiments et aux croyances de la religion. Mais, une fois sortis de l'école dans quel isolement ils se trouvaient de nouveau plongés! Le langage des signes est un mystère pour tous, sauf pour les initiés; comment se faire comprendre? comment briser cette barrière qu'ils trouvaient partout devant eux quand ils entraient dans le monde? Un autre apôtre des sourds-muets, dont l'Italie pleure la perte récente, l'abbé Jules Tarra, directeur de l'École des sourds-muets de Milan, ardent propagateur de la méthode orale, décrit, dans un touchant et instructif petit livre (1), les difficultés de toute sorte auxquelles ils se heur-

(1) *Esquisse historique et court exposé de la méthode suivie pour l'instruction des sourds-muets de la paroisse et du diocèse de Milan*, par M. l'abbé Jules Tarra, directeur et professeur à l'école des pauvres, traduit de l'italien en français par MM. Dubranle et Dupont, professeurs à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris. — Paris, Delagrave, 1883. M. Dubranle est aujourd'hui censeur des études de l'Institution.

taient, leurs angoisses, leur douleur, leur découragement ; comment ils abandonnaient même leur langage artificiel, comment ils retombaient souvent dans cet état d'animalité dont l'école avait espéré les affranchir.

Il faut entendre encore, sur ce point, les éloquentes adjurations d'un autre prêtre italien, l'abbé Balestra, dont la trop courte existence a été aussi un apostolat, « pour qui, suivant une belle expression d'un ami des sourds-muets, M. Théophile Denis, la patrie semblait être partout où il y avait des sourds-muets à aimer et à protéger contre l'ignorance ». Tous les pays de l'Europe, la France, l'Espagne, l'Italie, l'Angleterre, la Belgique, la Hollande, l'Allemagne, la Suisse, l'Autriche, l'ont vu parler, écrire, combattre pour l'enseignement oral ; il a soutenu la même cause au bout de l'Amérique, à Buenos-Ayres, où il est mort à cinquante-six ans, le 26 octobre 1886. En 1879, il écrivait au ministre de l'Intérieur : « Il appartient à la France, et surtout à l'Institution nationale de Paris, de compléter une réforme qui sera bientôt, je l'espère, universelle. Je puis même affirmer que la France obtiendra, si elle le veut, des succès plus éclatants qu'aucune autre nation. La langue française, claire, précise, aura un grand avantage sur les langues du nord, et sera même supérieure à la langue italienne dans l'enseignement de la parole. La pause naturelle de la voix du sourd-muet est essentiellement française ; il appuie instinctivement sur la dernière syllabe (1) ». Combien il se serait réjoui s'il avait pu voir, deux ans plus tard, l'enseignement oral exclusivement adopté à Paris, s'il avait pu constater, comme nous l'avons fait, les résultats de cette méthode même sur des enfants qui débutent, en suivre les heureux effets sur des élèves qui y sont soumis depuis quatre, cinq, six et sept années, reconnaître enfin, en conversant avec ceux qui vont partir, que l'articulation, quoi qu'en disent encore quelques personnes, n'est pas un

(1) Voir dans la *Revue française de l'éducation des sourds-muets* (3e année), une suite d'articles touchants sur l'abbé Balestra. Sous le nom de *Causerie*, c'est une véritable biographie qu'a tracée M. Théophile Denis. Il nous fait connaître et chérir cet homme passionné pour le bien.

trompe-l'œil et un leurre, que que ces sourds-muets lisent réellement la parole sur les lèvres, qu'ils la comprennent sans l'entendre, qu'ils y répondent avec sûreté et qu'ils ont dans leur esprit et sur leur langue un assez riche répertoire de mots et de phrases pour suffire à toutes les relations nécessaires de la vie sociale !

Ainsi le sourd-muet, selon l'expression de l'abbé Tarra, « a été tiré de son silence ». Sans doute, il ne faut pas s'attendre à ce que son langage soit coulant, facile, agréable ; les sons qu'il fait sortir de son gosier ont quelque chose de rauque qui blesse notre oreille. Un des plus habiles professeurs de la maison, M. Dupont, l'a dit dans un beau discours de distribution de prix (1) : « Ils resteront, de par la dure loi de leur naissance, des invalides de la parole... Leur langage sera plus ou moins correct, suivant leur intelligence, dont les organes ont pu être lésés en même temps que l'appareil auditif, suivant leurs aptitudes et suivant leur degré d'instruction. Pour les comprendre, il faudra parfois de la complaisance ; il faudra les deviner un peu, et pour cela le mieux sera de les écouter avec son cœur. » — « Mais, ajoute-t-il, notre mission sera remplie du jour où nous leur aurons donné à tous, même aux plus sourds, un langage intelligible qui leur permette d'entrer en relations avec la société... Vous leur serez indulgents, si vous songez qu'il suffit, dans leurs discours, d'un mot mal prononcé, d'une syllabe mal articulée, d'un son omis ou déplacé pour dérouter notre oreille ; vous leur serez indulgents, si vous songez à tout ce qu'il leur a fallu faire d'efforts pour vous donner la joie de les entendre. »

Ce n'est pas assez, d'ailleurs, de cette indulgence bien facile et bien douce, qui les enhardit et les rassure autant que la moquerie les blesserait et « fermerait des lèvres qu'on a eu tant de peine à ouvrir ». Il faut encore savoir se faire comprendre d'eux ; et, sur ce point, nous transcrivons les excellentes recommandations de M. Dupont : « N'oubliez pas que toute l'attention de leurs yeux devra être attachée aux

(1) 8 août 188?.

mouvements de vos lèvres pour y saisir l'expression de votre pensée. Ayez soin de vous placer en face d'eux, et de telle sorte que votre visage ne soit pas dans l'ombre. Tous les gestes, tous les mouvements des bras ou du corps que vous feriez en leur parlant auraient pour résultat de distraire leur regard, de diviser leur attention, de les empêcher de recueillir vos paroles. Imitez donc l'immobilité du maître s'adressant à ses élèves ; et, comme lui, exprimez-vous lentement, sans découper les mots en syllabes, distinctement, sans en exagérer la prononciation. »

Le triomphe de la méthode nouvelle est donc definitif; il est justifié par des résultats certains, incontestables. Le miracle de l'Évangile est accompli ; « les muets parlent, les sourds entendent, » ou du moins comprennent. Il n'en est pas ainsi encore pour tous les malheureux qu'a frappés en naissant cette terrible infirmité. La France compte trente mille sourds-muets. La plupart de ceux qui sont arrivés à l'âge mûr ou à la vieillesse n'ont pas reçu le bienfait d'une instruction, même imparfaite ; ou bien ils ont été formés par la méthode des signes, qui, dans mille circonstances de la vie, leur est d'un faible secours. Mais, depuis une quinzaine d'années, les progrès sont sensibles. D'après une statistique récente, il existe chez nous trois intitutions nationales de sourds-muets : celle de Paris, exclusivement réservée aux garçons ; celle de Bordeaux, réservée aux filles ; et celle de Chambéry qui nous a été léguée après l'annexion, et qui contient une soixantaine de garçons et une trentaine de filles. En outre, sur toute la surface de notre pays, sont répandues soixante-sept institutions départementales ou privées, dont quarante-six sont dirigées par des frères ou des religieuses. Quatre ont conservé l'ancienne méthode : l'Institution Dubois, à Paris, qui, en 1886, ne comptait que quatre élèves ; l'école de M. Forestier, à Lyon, fondée en 1824 par un sourd-muet, et dont la population était, il y a quatre ans, de soixante-quatre élèves (trente-trois garçons et trente-et-une filles) ; l'école de Saint-Laurent-ès-Royans (Drôme), comprenant trente-six garçons et cinquante-quatre fillles ; enfin, celle d'Oloron (Basses Pyrénées), réduite

à six élèves. Cela fait un total de cent soixante-quatre enfants. Partout ailleurs, si la méthode ancienne a été conservée pour ceux qui ont débuté avec elle, les nouveaux venus sont exclusivement soumis à la méthode orale pure. D'après la statistique de 1886, le total est de trois mille trois cent quatre-vingt-dix-sept enfants. Il faut joindre à ce chiffre celui de cent quatre-vingt-quatorze élèves instruits à Paris ou hors Paris dans certaines écoles primaires (1) qui soumettent à un enseignement simultané des élèves entendants et des sourds-muets. C'est la méthode *phono-mimique*, ou méthode Grosselin, ainsi appelée du nom de son inventeur. Les résultats en sont très contestés. On nous assure que, depuis quatre ans, il y a eu un progrès dans la population des écoles de sourds-muets, et que le total général s'élève aujourd'hui à plus de trois mille huit cents.

D'après ces calculs, on pourrait affirmer que la presque totalité des enfants sourds-muets en âge de scolarité bénéficie de l'instruction qui leur est offerte. Mais, en réalité, comme il arrive pour les écoles ordinaires, le chiffre des inscrits dépasse légèrement celui des élèves prenant une part régulière à l'enseignement. Quoi qu'il en soit, ces résultats sont consolants et donnent beaucoup d'espoir pour l'avenir. Bientôt ceux-là seuls, parmi les sourds-muets, resteront en dehors de la société qu'une lésion du cerveau, compagne, hélas! trop fréquente des deux autres infirmités, a presque complètement privés de l'intelligence.

Après ces renseignements généraux, nous avons à exposer la marche de l'enseignement dans la grande institution de Paris, que nous avons visitée plus d'une fois, et à montrer par quelle sage progression, par quels miracles de patiente bonté ces enfants, qui arrivent dans un état voisin ne l'animal, sortent de l'école transformés en hommes.

(Extrait de la *Revue des Deux-Mondes*.)

(*A suivre.*) F. Deltour.

(1) Paris, cinquante-six garçons, quarante-neuf filles; départements, cinquante-deux garçons, trente-sept filles.

HILL ET VATTER

PAR J. KERNER

Traduit de l'allemand par F. Rau (1) et C. Dufo de Germane

(Suite)

Troisième degré. — C'est le degré supérieur, il applique et met en pratique la langue acquise. Il dure deux ans.

« Tout ce que l'élève avait appris dans les deux autres périodes doit être approfondi. Il doit se l'assimiler, se l'approprier. Mais la partie principale et la plus importante, c'est l'étude de la langue abstraite au moyen des racines de mots, de la synonymie, des périphrases et définitions, des citations et des traductions différentes d'une même idée ». D'accord avec Rœntgen, Vatter accorde une large place à la poésie qui exerce une si grande influence sur la volonté, le cœur, la sensibilité et l'imagination de l'enfant.

Arrivé à ce degré d'instruction, l'élève devra être capable de traiter un sujet portant sur les matières déjà enseignées, d'en changer la forme grammaticale, de le modifier également au point de vue du fond (développement ou résumé) et au point de vue du style (traduction d'une poésie en prose, transformation d'un récit en langage courant), enfin de composer des descriptions, des pastiches ou de simples mémoires commerciaux.

Ainsi, comme nous l'avons montré dans la division indiquée plus haut, aussi bien dans les détails que dans l'ensemble,

(1) C'est par erreur que cette traduction a été signée d'un seul nom dans l'avant-dernier numéro.

l'enseignement de Vatter est plus élevé que celui de Hill. Dans la troisième partie, il dépasse certainement le but que Hill s'était proposé. Son programme pourrait bien être le plus chargé de tous les programmes actuels.

C'est plutôt le but indiqué par Hill que s'efforcent d'atteindre la plupart de nos écoles. Vatter lui-même ne regarde pas comme une nécessité absolue d'épuiser tout son programme. Il a envisagé les conditions les plus favorables et c'est pour elles qu'il a voulu établir une règle. C'est sa propre école qu'il prend comme terme de comparaison. « Or l'Institution de Francfort est un internat fréquenté par un nombre limité d'élèves ; la durée des études est de huit ans. Il faut tenir compte de ces conditions pour s'expliquer ces exigences. » Vatter lui-même avoue que ses élèves n'atteignent pas toujours le dernier degré d'instruction. Aussi « son programme est-il disposé de telle sorte que les matières du cours moyen peuvent être considérées comme suffisant à l'instruction de l'enfant, lorsque le temps et les circonstances ne permettent pas d'aller plus loin ». En présence d'une pareille déclaration, nous ne nous expliquerons pas les craintes exprimées par différents instituteurs, prétendant que Vatter demande l'impossible, que c'est la méthode de l'avenir qu'il préconise, etc. En effet, son degré moyen d'instruction peut dès à présent être regardé comme la moyenne obtenue dans les écoles allemandes. Un seul point nous semble contestable. La tâche imposée à la première année nous paraît trop lourde, surtout si les enfants sont entrés très jeunes, par exemple à six ans. On ne peut exiger cela qu'avec des enfants bien développés au point de vue physique et intellectuel, et possédant un reste d'ouïe considérable. Mais de tels élèves sont bien rares, et plus rares encore les classes uniquement composées de pareils sujets. L'expérience nous apprend que la plupart de nos sourds-muets sont médiocrement doués et avec eux, ne seraient-ils que deux ou quatre dans une classe, je crois que Vatter est trop exigeant surtout pour l'articulation qui, nous l'avons vu, doit être terminée au bout de six ou huit mois. Il faut songer que le carac-

tère de l'enfant n'est pas formé, que son corps et son esprit sont peu développés. Il faut se rappeler que l'articulation et la lecture sur les lèvres ont besoin d'être travaillées avec beaucoup de soin et de persistance surtout au début. Enfin, il faut tenir compte du professeur lui-même. Nous remarquons que Vatter n'est pas seul à avoir imposé une pareille tâche à la première année. Cette considération n'est pas capable de modifier notre opinion. Mais nous sommes tout à fait de l'avis de Vatter quand après avoir posé cette question : « Quelle quantité doit-on enseigner » il répond : « *Peu, très peu*, mais cette petite quantité devra être asssimilée complètement, de façon à servir de base à l'enseignement de la langue. » — Et ailleurs encore : « En exposant cette méthode, j'ai voulu indiquer *comment* et non *quelle quantité* on doit enseigner. »

Le domaine de l'intuition en général

Le point de départ pour Hill comme pour Vatter est donc l'enseignement intuitif qui sert à développer non seulement la langue mais encore l'intelligence de l'enfant (sur ce point ils sont en désaccord avec les grammairiens), et qui pour cette raison doit être présenté dans un enchaînement à la fois logique et objectif. C'est le premier enseignement qui servira plus tard à la culture morale de l'enfant. Pour parler comme Charles Richter, ce sera pour lui le principe de la vie intellectuelle qui développera dans son âme la sensibilité, l'intelligence et la volonté.

Voici, d'après Hill, quel est le domaine de l'intuition :

Pour le fond de la langue, c'est tout ce qui entoure l'enfant, tout ce qui fait partie de son existence présente ou future. Il doit dans ce cercle restreint avoir réponse à tout. Il dit ailleurs : « Le domaine de l'intuition s'étend dans trois direc-

tions différentes : 1° au dehors, où il embrasse les objets extérieurs avec leurs qualités, leurs manières d'être, leurs rapports ; 2° au dedans. C'est la connaissance de nous-même, de notre être, de notre vie et de notre activité personnelle ; 3° enfin il se dirige aussi vers le Ciel : il nous apprend à connaître Dieu et ce qui est divin dans la nature et dans l'histoire. » Il faut habituer l'enfant « à remarquer tout ce qui se passe autour de lui ; les événements de chaque jour doivent attirer son attention et devenir un sujet d'entretien. C'est surtout ainsi que l'on doit entendre la deuxième division de l'enseignement intuitif. »

« En s'occupant des deux premières, le professeur a souvent l'occasion de donner à ses élèves des idées morales et religieuses, d'insister sur les faits qui se passent dans le monde moral de l'enfant et de diriger ses regards vers Dieu, de lui parler de sa puissance et de sa bonté, de lui indiquer nos devoirs envers lui et envers nos semblables. »

Dans la troisième partie, Hill examine et explique des gravures représentant des sujets bibliques ; il considère ainsi de plus près les rapports qui existent entre Dieu et l'homme.

Procédant de la même manière, Vatter commence par les objets les plus rapprochés de l'élève. Mais bien plus encore que Hill, il met au premier plan l'enfant lui-même avec ses besoins et ses sentiments. Il développe la langue en utilisant en quelque sorte la personne même de l'élève, afin que la parole devienne ainsi une véritable fonction organique. « C'est le cri, l'exclamation de joie, de douleur, d'épouvante, d'horreur que nous devons considérer comme la première association du son avec la perception extérieure. » Mais ce procédé doit être surtout employé dans le cours inférieur ou élémentaire d'instruction. « L'enseignement élémentaire et intuitif de la langue (qui se propose de donner au sourd-muet une langue pouvant lui servir de moyen de communication dans l'enseignement ultérieur) atteindra tout à fait son but si l'on prend comme point de départ l'élève lui-même, le besoin qu'il a de la parole et l'intérêt qu'elle présente pour lui. »

Pour la même raison, les phénomènes de la nature et les événements de la vie peuvent fournir de bonne heure un point d'appui sérieux à l'enseignement. Nous devons principalement utiliser la vie réelle ; pour instruire l'enfant, nous devons vivre de sa propre existence. Il faut réserver les sujets patriotiques. Cependant il est nécessaire de profiter toujours de ce que nous offre la vie réelle.

Vatter ne se contente pas aussi longtemps que Hill des simples descriptions. Il les entremêle bientôt de récits. Les descriptions ne peuvent pas aussi bien que les récits rendre la variété de la langue et amener les diverses formules employées dans la vie. De plus en plus il fait alterner les descriptions, les récits, les contes, les fables et les poésies à la portée de l'enfant. Car non seulement il faut toujours élargir le cercle des connaissances de l'élève, il faut donner également à son cœur et à son âme les aliments nécessaires.

Pourtant l'enseignement se maintient en général dans le domaine de la réalité extérieure.

De l'enseignement intuitif « partent les diverses branches de l'enseignement réel, où l'on se préoccupe du développement matériel de la langue, surtout au point de vue de la lecture ». Les leçons de choses et la lecture dans le cours supérieur exerçent donc sur le développement matériel de la langue la même influence que l'enseignement intuitif.

LE DEUXIÈME CONGRÈS NATIONAL

DES MAITRES ITALIENS DES SOURDS-MUETS

L'idée émise par la Direction du *Sordomuto* de Milan, de réunir dans un second Congrès les professeurs italiens des sourds-muets, fut bien reçue en général ; et l'on peut dire qu'on a interprété en cela le désir de la plupart des maîtres.

Le premier Congrès national italien, réuni à Sienne en 1873, par votre bien regretté maître, le Père Pendola, jeta comme le premier germe de développement de la méthode orale dans les écoles des sourds-muets en Italie. Jusque-là les essais qu'on en avait faits étaient restés isolés, et la parole était, pour ainsi dire, un don fait seulement à quelques privilégiés.

La publication de *L'Educazione dei Sordomuti*, de Sienne, fondée et dirigée par le même illustre P. Pendola, fit connaître la manière de généraliser la méthode orale, en sorte qu'au moment du Congrès de Milan (1880), les étrangers purent constater les résultats de cette méthode déjà assez développée dans les principales écoles italiennes.

Une pratique ultérieure de dix années a cependant fait voir que l'expérience individuelle ne suffit pas à établir solidement des principes, et que l'on cherche encore les moyens d'appliquer dans toute leur étendue les théories exposées dans le Congrès de Sienne et dans celui de Milan. Et le besoin qu'éprouvent les maîtres des sourds-muets italiens de se réunir encore en est une preuve évidente.

Le second Congrès national italien se tiendra à Gênes, dans le prochain mois de septembre. Espérons que la réussite correspondra à l'attente de tous. Nous aimons à croire que là où le Père Assarotti ouvrait la première institution pour

les sourds-muets en Italie, une voix solennelle et puissante s'élèvera enfin pour persuader à nos législateurs que la justice commande d'accorder à des milliers de sourds-muets abandonnés ce qu'ils attendent depuis si longtemps.

Voilà maintenant les questions choisies et proposées à l'étude et à la discussion des maîtres italiens des sourds-muets :

1° De la nécessité d'étendre le bienfait de l'instruction à tous les sourds-muets ; de la tâche qui de ce chef incombe au gouvernement ; et de la manière d'atteindre le but ; et en conséquence ;

2° Si une école (externat) peut suffire pour l'instruction des sourds-muets ; et dans quelles conditions elle devrait être établie ;

3° A quoi est-il bon d'avoir l'œil et de tenir la main pour mieux atteindre le but que la méthode orale se propose conformément aux vœux du Congrès de Milan, en tenant compte des expériences et des études faites depuis le même Congrès ;

4° De la nécessité d'études spéciales et d'une pratique suffisante pour devenir un bon instituteur de sourds-muets ; et comment faire pour avoir de tels maîtres ;

5° Comment appliquer les deux principes fondamentaux de votre école : *a*) musée d'enseignement ; *b*) exécution des signes, graduée d'abord, et enfin absolue ;

6° Comment assister les sourds-muets qui par suite d'une intelligence trop faible, ou de quelques défauts physiques, sont absolument incapables de suivre le cours ordinaire de l'instruction ;

7° Quels sont entre les arts et professions divers, ceux qu'il est le plus utile et plus convenable d'enseigner aux sourds-muets garçons, et filles, eu égard à leur condition sociale et leurs aptitudes ;

8° Le dessin étant considéré comme la base de l'enseignement professionnel, de quelle manière doit-il être coordonné à une fin pratique selon l'art ou la profession de chaque élève ;

9° Comment assister les sourds-muets et surtout les sourdes-muettes une fois leur instruction terminée ;

10° De l'utilité de spécialistes pour l'examen et le soin des oreilles, des yeux et des organes vocaux ;

11° De l'utilité de conférences pédagogiques didactiques, et de la manière de les substituer parmi les professeurs de sourds-muets ;

12° De la manière d'obtenir une statistique aussi exacte que possible des sourds-muets en Italie.

J. FERRERI.

LES SOURDS-MUETS

Voici un peu plus d'un an que j'ai appelé l'attention du directeur de l'enseignement sur la nécessité d'organiser à Paris des écoles primaires de sourds-muets.

A Paris, les enfants sourds-muets sont au nombre de deux mille environ; pauvres êtres incomplets, qu'un vice de conformation retranche de la vie générale, car sans moyen d'expression pour communiquer avec leurs semblables, ils végèent plutôt qu'ils ne vivent murés dans leur pensée intérieure.

La ville et le département ont inscrit à leur budget des sommes considérables pour venir en aide à cette catégorie d'enfants si intéressante. Mais ces sommes sont dépensées en bourses d'entretien allouées à des établissements privés et le coût des bourses est si élevée, que le nombre des enfants appelés à jouir des libéralités du Conseil municipal ou du Conseil général est ridiculement infime.

La moyenne du prix d'entretien des sourds-muets, dans les établissements existants, varie de 800 à 1,000 fr. non

compris le trousseau. Il y a des moitiés et quarts de bourse, dont l'allocation ne peut être attribué aux enfants pauvres, car le restant de la somme à payer, pour parfaire le prix de la pension, est encore trop grand pour les ressources bornées des familles besogneuses.

Il en résulte que le budget de la ville et du département snpporte une dépense de 130,000 fr. environ affectés à instruire cent quatre-vingt deux enfants, dont les parents, pour un grand nombre, sont loin d'être nécessiteux.

C'est à peine un dixième de la population sourde-muette admise à bénéficier des progrès accomplis.

Pour remédier aux conséquences fâcheuses de cette lacune de notre organisation scolaire, j'ai proposé de créer à Montmartre une petite école primaire spéciale susceptible de recevoir une trentaine de ces enfants.

L'enseignement des sourds-muets se donne déjà dans une des écoles de cet arrondissement. Il s'agit de développer cet embryon d'enseignement en procédant, sans frais, à des études expérimentales du plus haut intéret.

L'installation proposée exigerait une dépense de 4,000 fr. environ. C'est bien peu, si on compare ce chiffre modeste aux sommes votées tous les ans pour subventionner des établissements dont les résultats ne répondent pas toujours aux espérances du conseil.

Les professeurs sont trouvés; ils font partie du corps enseignant primaire. Ils accepteraient avec joie de se consacrer à l'application des méthodes pédagogiques spéciales aux sourds-muets. Plus tard, on étendrait l'école et on développerait le personnel, dont le recrutement serait facile. Il suffirait, pour l'assurer, de donner, dans les nominations, un tour de faveur à ceux des milliers de candidats qui se présenteraient munis d'un diplôme l'enseignement des sourds-muets.

Ce projet est bien simple, d'une exécution pratique et surtout peu coûteuse...

Hélas! c'est sa simplicité et son économie qui lui nuisent. La direction de l'enseignement de Paris veut faire tout grand. Elle ne daigne jamais descendre des sphères élevées où les

dépenses se chiffrent par centaines de mille francs et millions pour prêter un instant d'attention à une combinaison très simple, d'un prix insignifiant. Aussi, voilà six mois que j'attends le mémoire que le directeur devait fournir à la Commission sur cet objet. Rien encore n'est venu.

Pendant ce temps, les pauvres enfants affligés de surdi-mutité bâillent, rêveurs, sur les bancs des écoles enfantines, isolés et tristes de leur solitude, au milieu de la foule murmurante qui les entoure.

GUSTAVE ROUANET.

« *Extrait du Rappel.* »

INFORMATIONS

A l'Académie de médecine. — Parmi les lettres de candidature que vient de recevoir l'Académie de médecine, pour la place vacante dans la section des associés libres, il s'en trouve une de M. Henri Monod, directeur de l'Assistance et de l'Hygiène publiques au ministère de l'Intérieur. Les autres candidats sont les docteurs Blache, Corlieu, Galezowski, Riant et Ladreit de Lacharrière. Ce dernier est médecin en chef de l'Institution nationale des sourds-muets.



Société pour l'instruction et la protection des sourds-muets. — Le jeudi 26 mai a eu lieu, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, la vingt-quatrième assemblée générale et publique de la Société fondée, en 1866, par M. Grosselin, pour l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants.



Congrès de sourds-muets. — On annonce l'ouverture pour le jour de la Pentecôte d'un congrès de sourds-muets.

C'est le congrès que vont tenir à Hanovre les sourds-muets allemands et auquel doivent assister, dit-on, trente mille intéressés.

*
* *

Les sourds-muets en Orient. — On sait que les écoles pour sourds-muets et aveugles font totalement défaut en Orient et que la plupart de ces pauvres déshérités y sont condamnés à mendier. Nous apprenons qu'une grande institution pour les sourds-muets et les aveugles des deux sexes doit s'ouvrir prochainement à Constantinople. L'initiative de cette œuvre intéressante est due à un sourd-muet, M. Pascal Pekmézian.

*
* *

Statue de l'abbé Dassy. — Dans le courant du mois de juin doit avoir, lieu à Marseille, l'inauguration d'un monument élevé à la mémoire de l'abbé Dassy, ancien directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles, secrétaire perpétuel de l'Académie de Marseille, chevalier de la Légion d'honneur. — On sait que, né à Marseille, en 1808, l'abbé Dassy y est décédé au mois d'août 1888.

*
* *

On nous dit que M. Matrand, directeur de l'École des Sourds-Muets de Limoges, aurait perfectionné, avec le concours de M. Kuinque, l'audigène Verrier. Le nouvel appareil porte le nom d'*audiphone Kuinque-Matrand.* Il se compose d'une sorte de pavillon en forme d'entonnoir droit percé de deux trous. A chacun de ces trous s'adapte une tubulure qui se continue par un caoutchouc creux terminé à son extrémité par un tube en métal légèrement coudé. Les deux branches de l'appareil s'appliquent dans chacune des oreilles du sujet.

Comme toujours, l'instrument est excessivement simple et appelé à rendre d'immenses services. Quand nous le connaîtrons et que nous l'aurons expérimenté, nous pourrons nous prononcer sur sa sensibilité et sur son utilité dans l'enseignement des sourds-muets.

REVUE DES JOURNAUX

L'Éducazione dei sordomuti. — Mai 1892.

SOMMAIRE : Avertissement de la DIRECTION. — Le sourd-parlant (Amman), trad. de BANCHI. — Le sourd-muet et la société. FERRERI. — Étude sur la syllabation. FORNARI. — Le douzième Congrès des maîtres américains. CAPELLI. — Comment je fais la classe. DE MINIMIS. — Sur l'enseignement de la langue. CRATES. — Bibliographie. — Revue des journaux, etc.

La nouvelle direction de l'*Educazione* avertit ses lecteurs et ses collaborateurs qu'elle « regarde comme inutiles et contraires à l'esprit de l'*Educazione* ces travaux qui ont uniquement en vue de rappeler le passé, soit pour le regretter, soit pour critiquer les œuvres de ceux qui nous ont précédés ».

Voilà une déclaration nette ; les adversaires de la méthode orale sont bien prévenus que leurs récriminations sans cesse renouvelées, ne trouveront plus place dans l'*Educazone*. A notre avis cette déclaration était nécessaire, et nous félicitons sincèrement M. Ferreri de s'être exprimé aussi franchement.

M. Ferreri trace ensuite comme il suit le programme de l'*Educazione* : « Si la première série de ce journal a eu la gloire d'amener les instituteurs italiens à employer la méthode orale, et de préparer ainsi la grande victoire remportée au mémorable Congrès de Milan (1880) ; la seconde série a pour but de comparer le fruit des études et de l'expérience de tous les maîtres pour en faire profiter immédiatement chacun de nous, et pour qu'on puisse en déduire, dans la suite, cet ensemble de principes qui, savamment coordonnés, constitueront comme la science de notre art. »

Nous lisons d'autre part que l'*Educazione* sera mensuelle à partir du mois de juillet prochain. Les lecteurs du journal de Sienne applaudiront d'autant plus volontiers à cette mesure, que le prix de l'abonnement n'est pas augmenté.

M. FERRERI cite les paroles prononcées en 1890 par le ministre Boselli, pour montrer que le gouvernement italien connaît toute l'étendue de ses devoirs à l'égard des sourds-muets. Si *l'instruction* n'a pas encore été rendue *obligatoire* pour eux, c'est que la question financière a été jusqu'ici, un obstacle insurmontable. M. Ferreri propose à ses collègues de rechercher les moyens d'arriver à une solution pratique tout en réduisant les dépenses autant que possible. Il est heureux de voir *l'obligation de l'instruction pour les sourds-muets* au nombre des questions qui seront étudiées

au Congrès de Gênes. Il dit laisser à de plus compétents, le soin d'étudier les moyens propres à faciliter la tâche du gouvernement, mais fait observer néanmoins, qu'en Italie, *institution* est trop souvent synonyme d'*asile*. On devrait établir une distinction entre les établissements d'*instruction* et les établissements de *bienfaisance*. Cette distinction aurait dû être faite au moment de l'adoption de la méthode orale, en raison des exigences particulières de cette méthode ; c'eût été une excellente occasion de briser toute résistance provenant soit des personnes, soit des règlements. Malheureusement on n'agit pas ainsi ; il faudrait voir là une des causes de l'application imparfaite de la méthode orale dans nos institutions.

Traitant de la *syllabation*, M. FORNARI reconnaît dans les sons les éléments les plus simples de la parole, mais ces éléments se modifient les uns les autres dans la formation des syllabes.

En conséquence la syllabe est réellement « la partie vive de la parole ; elle constitue pour l'oreille un tout indivisible, et physiologiquement elle n'est qu'un seul acte ».

L'auteur regarde la voyelle comme « l'âme de la syllabe, comme sa partie lumineuse ». Il étudie les modifications apportées à la voyelle par les consonnes qui la précèdent, et termine en posant ce principe : *toute syllabe doit être prononcée d'une seule émission de souffle et avec le moins d'effort possible.*

CRATES reproche à nos écoles de manquer de direction uniforme dans l'enseignement de la langue. Il rappelle que l'enseignement grammatical fut d'abord la base de l'instruction du sourd-muet et que l'enseignement objectif fut pris ensuite comme point de départ. D'après lui le plus grand nombre des instituteurs admettraient aujourd'hui l'emploi simultané de ces deux enseignements. Il exposera prochainement la manière de présenter l'un et l'autre pour obtenir des résultats satisfaisants.

Le **Sordomuto** du mois de mars dernier, reproduit un portrait de « PROVOLO, fondateur de l'Institution de Vérone (1801-1842) ». Ce portrait est accompagné d'une notice dont l'analyse est rendue inutile par la publication récente du travail de M. Périni « sur les meilleurs instituteurs de sourds-muets en Italie ».

FILIUS continue son étude, *Critériums pour l'exposition des faits.* « Pour habituer les élèves à bien raconter, il est nécessaire, dit-il, que le maître donne lui-même l'exemple. » C'est chose difficile, à son avis, puisque pour bien dire il faut trouver le mot propre. Ce n'est pas en faisant entrer un mot dans vingt ou trente phrases, qu'on peut espérer en préciser le sens, mais bien en le donnant comme l'expression d'un fait connu. Il est important de baptiser tout fait de circonstance de l'expression qui lui est

propre ; l'à peu près serait sans doute parfaitement accepté par le sourd, mais dans la suite, il deviendrait la source de continuelles erreurs.

La propriété des termes doit être l'objet de notre constante préoccupation. Mais comment prendrons-nous l'habitude de bien dire ? En préparant et travaillant nos leçons, et aussi en nous aidant des travaux de nos collègues, travaux qui doivent être conservés dans toute institution bien dirigée.

Se souvient-on des conclusions du « fameux manuscrit de 1875 » cité par NEMO dans son article *Comment on peut faire parler le sourd-muet en peu de temps ?* Rappelons qu'il y est conseillé de ne commencer l'enseignement de l'articulation qu'après avoir donné au sourd une connaissance complète des différences et des analogies que les sons présentent entre eux. En conséquence, la lecture sur les lèvres analytique précéderait l'articulation. Les vices de prononciation contractés par suite d'une connaissance imparfaite des différents sons, seraient ainsi évités.

NEMO réfute aujourdh'ui cette manière de voir. Puisque le sourd-muet apprend à parler par imitation, dit-il en substance, et que nous cultivons d'une manière toute spéciale ses dispositions naturelles qui le portent à imiter, il ne pourra étudier sur nous-mêmes le mécanisme de la parole sans être porté à le reproduire au moins en partie ; et malgré lui, malgré nous, il aura ainsi contracté des vices d'articulation avant même que nous ayons cherché à le faire parler.

L'étude et l'imitation des mouvements de l'organe vocal sont étroitement liées; elles doivent se faire dans le même temps : tel est le procédé qui paraît être le plus logique.

M. E. MOLFINO traite *De l'interrogation*. « On interroge pour apprendre ce qu'on ne sait pas et aussi pour se rendre compte du savoir des élèves. » Nous employons le premier de ces modes d'interrogation dès que le sourd possède un peu de nomenclature.

L'auteur montre la possibilité d'enseigner les formules interrogatives les plus simples en les appliquant aux faits occasionnels. « Trop souvent, dit-il, ce mode d'interrogation, le seul vraiment *naturel*, est regardé comme peu important; c'est pourquoi il nous arrive de ne pas obtenir de réponse sûre, même en nous adressant aux élèves des classes supérieures, quand nos questions portent sur des faits de circonstance qui nous sont inconnus. Il n'y a pas lieu de s'en étonner si l'on n'a fait que du *dialogue artificiel*, car l'élève n'a jamais eu l'occasion de s'ingénier à se faire comprendre. »

Doit-on demander à l'élève de répondre par une phrase complète comme dans les exemples suivants :

Qui est allé en récréation pour jouer?

— Un tel est allé en récréation pour jouer.

Où un tel est-il allé ?

— Un tel est allé en récréation pour jouer.

Pourquoi un tel est-il allé en récration?

— Un tel est allé en récréation pour jouer.

M. Molfino fait remarquer qu'alors l'élève n'a qu'à répéter la même proposition; l'exercice n'attire pas son attention sur le sens de la demande. Les réponses les plus propres à faire saisir la signification des formules interrogatives *qui, où, pourquoi* sont, dans l'exercice ci-dessus, *un tel, en récréation, pour jouer*.

En somme, à des questions posées sur des faits de circonstance, faire répondre par les éléments utiles en rejetant les autres.

Chacun reconnaîtra avec nous que M. Molfino reste ainsi fidèle à la méthode la plus naturelle, la plus claire et par conséquent la plus productive.

PAUTRÉ.

Organ der Taubstummen-Anstalten, n° 3 (mars 1892).

SOMMAIRE. — 1. *Coménius*, aussi un guide pour l'école de sourds-muets, par un homme du métier. — 2. *M. Arendt*, de Berlin : Vieux but, nouveau chemin. Lettre I (fin). — 3. Bibliographie, Revue des journaux. — 4. Informations. — 5. Avis et réclames.

SUPPLÉMENT. — 1. *Hill* : Institutions de sourds-muets. — 2. Remarques de *Édouard Morel* (traduit du français par *Haug*).

L'auteur de la remarquable étude sur Coménius (1) que nous offre le numéro 3 de l'*Organ*, donne d'abord un court récit de la vie errante et malheureuse du grand pédagogue et un aperçu de son œuvre qu'il étudie aux points de vue suivants :

1° « Le plan d'études de Coménius »;

2° « Sur l'éducation morale et la discipline à l'école; »

3° « Didactique générale; »

4° « Sur l'enseignement réal ou enseignement des choses; »

5° « De l'enseignement de la langue ».

« Les deux derniers points méritent d'attirer tout particulièrement l'attention du professeur de sourds-muets. Car, en raison du faible développement de l'intelligence des élèves et de l'absence complète, chez eux, de langue parlée, l'enseignement *intuitif* et l'enseignement de la *langue maternelle* n'exigent, nulle part, le premier autant d'extension, le second autant de grands, on peut dire de pénibles soins, que dans l'école de sourds-muets. »

1. — *Le plan d'études* :

« COMÉNIUS demande quatre espèces d'établissements d'instruction : l'école maternelle jusqu'à six ans, l'école allemande de six à douze ans, le gymnase de douze à 18 ans et l'université de dix-huit à vingt-quatre ans.

« Dans l'école maternelle, les enfants doivent jouer à cœur joie et les parents doivent toujours leur donner un bon exemple. Coménius s'indigne de l'irresponsabilité des parents au sujet de l'éducation de leurs enfants, et du manque de salutaire discipline.

(1) Coménius, 1592-1671. Consulter aussi, sur sa pédagogie : Le *Dictionnaire de pédagogie* de M. Buisson, l'*Histoire de la pédagogie* de M. Compayré, etc. — L. D.

Nous voyons, dit Coménius, les commencements de toutes les connaissances déjà dans la plus tendre jeunesse, et c'est dans les six premières années que doit être posée la base de tout ce que l'homme apprend plus tard dans la vie.

Coménius repousse l'étude du latin jusqu'à douze ans, au sortir de « l'éole allemande » que tous les enfants doivent fréquenter. Vouloir enseigner une langue étrangère à un enfant avant qu'il ne possède la sienne, dit-il, c'est vouloir apprendre à son fils à monter à cheval, avant qu'il ne puisse marcher.

Son plan n'embrassait pas seulement l'instruction mais l'éducation tout entière. — L'art de former les hommes n'est pas du tout superficiel, c'est un des plus profonds secrets de la nature et de notre salut. Il ne s'agit pas seulement ici de connaissances, mais aussi de vertu et de piété. L'école est un atelier de l'humanité... —

Il demande pour tous l'instruction et l'éducation : — Ne pas donner à un homme l'instruction et l'éducation, c'est être injuste envers lui. Maudit soit celui qui peut tirer l'aveugle de son erreur et qui ne l'en tire pas.

Il n'oublie pas les sourds-muets et les aveugles. Dans sa *Didactica magna* (16), il dit : — La cécité, la surdité et la paralysie, qui naissent rarement avec l'homme, donnent quelques difficultés pour l'éducation de ceux qui en sont atteints, pourtant ces difficultés peuvent être écartées ou amoindries. —

2. — *Sur l'éducation morale et sur la discipline à l'école.*

Coménius demande l'une et l'autre. Sa morale est toute religieuse, il veut que l'enfant soit pieux, qu'il craigne Dieu. Sa discipline est toute paternelle. Mais laissons parler l'auteur de l'article :

« Toutes les vertus doivent être implantées dans la jeunesse, sans aucune exception relativement à la prudence, la modestie, l'énergie et la loyauté.

« Les vertus sont enseignées pendant qu'on fait le bien. Des exemples d'une vie réglée doivent constamment éclairer les élèves. A ces exemples viennent s'ajouter des préceptes et règles de vie.

« La discipline doit tendre à éveiller, à fortifier par un continuel exercice, la crainte de Dieu, l'obligeance envers le prochain, l'entrain, la gaité dans les travaux et les devoirs de la vie.

« Une école sans discipline est un moulin sans eau. Sans elle tout va en désordre. De cela ne suit pourtant pas que l'école doive être remplie de cris, de coups, de meurtrissures, mais pleine de surveillance de la part des maîtres, d'attention du côté des élèves.

« La discipline doit être exercée contre les mauvaises actions, non pas parce qu'un élève a mal agi, mais afin qu'il ne faute plus à l'avenir. Elle doit être exercée sans passion, colère, ni haine ; l'élève puni doit savoir que la discipline est pour lui quelque chose d'utile, de paternel, un remède salutaire. Elle ne doit pas accabler par la crainte.

« Le soleil nous enseigne la meilleure manière de pratiquer la discipline. Ainsi il offre aux choses la progression suivante : 1° toujours lumière et chaleur ; 2° souvent pluie et vent ; 3° rarement éclair et tonnerre. En imitation du soleil, le professeur s'efforcera de retenir la jeunesse dans le

chemin du devoir : 1° par l'exemple constant; 2° par les remontrances ; 3° par la contrainte.

« Mais, comme après l'orage, luit de nouveau la clarté du soleil, de même la sérénité doit reparaître après la punition. La discipline doit rendre inutiles la férule et le bâton.

« Les jeunes gens doivent toujours faire quelque chose, soit sérieusement soit en s'amusant. Le travail entretient les esprits nobles, dit Sénèque. L'oisiveté doit être insupportable. Il n'est pas difficile d'habituer les enfants au travail, parce que la nature les y pousse d'eux-mêmes N'oublions pas que l'activité n'est qu'à diriger, non à retenir. »

3. — *Didactique générale.*

« Notre didactique doit être de rechercher une méthode d'après laquelle les maîtres enseignent moins, les élèves apprennent plus ; d'après laquelle les écoles montrent moins d'efforts tumultueux, de dégoût, de travail inutile, mais plus d'aise, d'amour du travail, de solides progrès.

« La lumière de l'étude est l'attention, avec laquelle l'élève, les sens ouverts comme la bouche, reçoit tout ce qu'on lui enseigne.

« Les écoles sont habituellement des établissements de torture, des maisons de terreur. Elles doivent être des lieux de douceur, et offrir à l'intérieur comme à l'extérieur un aspect agréable aux yeux. Qu'au dedans tout soit clair, pur, les classes partout ornées d'images.

« Des parents et des maîtres affectueux, bienveillants, pleins de bonté, des salles de classe claires, des cours de récréation, un enseignement naturel, tout doit coopérer à rendre l'étude agréable, à dompter la répugnance habituelle des enfants pour l'école.

« Tout s'imprime par douce et agréable manière lorsqu'on enflamme l'amour du savoir et de l'étude par tous les moyens possibles, lorsqu'on avance lentement, lorsqu'aucun élève n'est incommodé par l'abondance de ce qui doit être appris.

« Plus un talent est tardif, plus il a besoin d'aide... Il n'y a pas d'enfant si mal doué qu'il soit à qui l'éducation ne puisse rendre service. Si la tête ne doit pas être enrichie de connaissances, la moralité peut cependant être accrue par de bonnes habitudes, afin que les autorités et l'Église aient plus facile affaire.

« L'enseignement commence dès la plus tendre jeunesse, il progresse graduellement suivant la force de conception.

« On enseigne graduellement du facile au difficile, du peu au beaucoup, du simple au composé, du proche à l'éloigné, du régulier à l'irrégulier.

« On peut partager son temps avec soin, afin que chaque année, chaque mois, chaque heure arrive la tâche indiquée; on peut suivre strictement la limitation du temps de travail, pour ne rien outrepasser, ne rien bouleverser.

« La division des matières doit être faite de telle sorte que les études suivantes semblent ne rien apprendre de nouveau, mais soient seulement un développement des précédentes.

« On n'aborde pas un deuxième article avant d'avoir eu raison du premier. Pour le deuxième, on répète le premier. On ne doit abandonner une

chose que lorsqu'elle est imprimée dans les sens, dans l'entendement, dans la mémoire.

« Pour tout, une base solide doit être posée. On doit prendre garde aux culbutes. Qui se hâte lentement ne s'écarte jamais du chemin. Et un retard qui survient pour affermir un élément, n'est pas un retard ; c'est une épargne pour la plus prompte et plus facile résolution des difficultés à venir.

« Ce qui est disséminé doit être rassemblé dans un cadre étroit... ordonné dans une série facile à saisir, à pénétrer, de manière que ceux qui apprennent l'aient devant eux comme les doigts de leurs mains et puissent la considérer du commencement au milieu et à la fin.

« La première source de la prolixité et de la diffusion de nos études est l'insouciance dans la distinction du nécessaire et de l'accessoire. Ce qui n'est que peu utile doit être exclu de nos études... Les enfants ne savent pas le nécessaire parce qu'ils apprennent l'inutile. Le peu, mais nécessaire pour la vie ; le peu, mais bien affermi par des exercices ; le peu, mais dont l'usage soit bien possédé.

« Les commençants doivent s'en tenir strictement à la règle ; les plus avancés expérimentent d'eux-mêmes et librement.

« Rien de ce que le pouvoir de compréhension de l'élève ne peut saisir ne doit être donné à étudier.

« Sans de nombreuses répétitions d'exercices ordonnés le plus habilement possible, l'éducation ne peut être solide ».

4. — *Sur l'enseignement réal ou l'enseignement des choses.*

« Bien instruire la jeunesse n'est pas la bourrer d'un amas de mots, de phrases, de sentences, d'opinions puisées dans les auteurs, c'est lui ouvrir l'entendement par les choses... Pourquoi n'emploierions-nous pas, comme les anciens, les yeux, les oreilles, le nez. Pourquoi par d'autres maîtres que ceux-ci, apprendrions-nous à connaître les œuvres de la nature ? Pourquoi, au lieu de livres morts n'ouvririons-nous pas le livre vivant de la nature, dans lequel il y a plus à voir que jamais quelqu'un puisse en raconter ?...

« Jusqu'à présent les écoles n'ont jamais travaillé d'après ce principe que les enfants comme de jeunes arbres doivent se développer du propre effort de leurs racines... elles ont enseigné à la jeunesse à se parer comme les corneilles d'Esope avec des plumes étrangères. .

« Les écoles enseignent les langues avant les choses. Et pourtant les choses sont l'essentiel, les mots, l'accessoire ; les choses, le corps, les mots, l'habit ; les choses, le grain, les mots, l'enveloppe...

« Il est absolument nécessaire que les choses soient enseignées et apprises par les choses elles-mêmes. Les exercices des sens sont nécessaires et ne doivent nulle part et jamais être interrompus. Les choses doivent être autant que possible connues par la vue, le toucher, l'ouïe.

« Je dis et répète bien haut : il n'y a rien dans l'entendement qui n'ait été d'abord dans les sens... De l'instruction réelle se développe une connaissance sûre...

« Lorsque les choses manquent, on doit les remplacer par leurs images.

« L'objet doit d'abord être saisi dans son ensemble, ensuite dans ses parties. Celles-ci doivent être surtout considérées dans leurs rapports réciproques.

« On peut faire ressortir les différences des choses, afin que la connaissance de ces choses soit plus claire.

« Maints professeurs dictent beaucoup, puis font apprendre par cœur, sans soigneuse explication des choses. D'autres ne connaissent aucune mesure dans leur ardeur de tout expliquer, tout commenter. Nous n'imposons nullement à nos élèves le tourment d'apprendre par cœur, mais par de suffisantes et agréables répétitions, nous faisons que tout s'imprime doucement de soi-même.

« La leçon est-elle terminée, on donne alors aux élèves l'occasion d'exprimer leurs incertitudes...

« Mentionnons encore l'intéressante remarque de Coménius, d'après laquelle tous les élèves, à une heure déterminée de la semaine, par exemple le lundi après-midi, devraient être rassemblés pour lire les journaux et apprendre ainsi l'histoire contemporaine et la géographie. »

5. — *De l'enseignement de la langue.*

« On a bourré la jeunesse avec les mots des choses sans les choses elles-mêmes. Un enfant peut bien savoir réciter mille mots · de quelle utilité lui sont ces mots s'il ne sait pas les attribuer aux choses.

« Coménius exprime ainsi le principe qu'il cherche à réaliser dans son *Orbis pictus* (1) : — L'enseignement des choses et l'enseignement de la langue doivent aller la main dans la main. Les mots sans la notion des choses, sont des mots vides.

« La langue, aussi bien que l'entendement, doit être formée graduellement. La nature ne fait pas de bonds, l'art ne doit pas en faire, s'il veut copier la nature...

Les enfants doivent exercer leur jugement sur des choses qui conviennent à leur âge. On ne leur permettra pas de parler de ce qu'ils ne comprennent pas.

« Chaque langue sera mieux apprise par l'usage, c'est-à-dire par l'audition, la lecture souvent répétée des mêmes passages, l'imitation et les exercices de langage, que par les règles. Mais les règles doivent venir en aide à l'usage et l'affermir...

« Les règles doivent simplement expliquer ce qui se fait, de quelle manière cela se fait, mais non pourquoi cela se fait ainsi... Une bonne règle sera exprimée par les termes les plus courts et les plus clairs.

« Souvent on expose d'abord des règles abstraites que l'on explique ensuite par des exemples. Les exemples doivent précéder la règle, la matière doit précéder la forme. Les artisans savent bien cela : au lieu de

(1) *Orbis sensualium pictus* (1658). Livre encyclopédique dans lequel de nombreuses gravures sont placées en regard du texte. C'est le premier livre scolaire illustré, tous nos livres d'images actuels n'en sont que des transformations. Peu après son apparition, il a été reproduit en onze langues. Nous possédons également une traduction fort ancienne d'un autre livre de Comiénius : *Janua linguarum reserata* (1631) qui est l'*Orbis* sans images. Nous n'avons pas de traduction de la ***Didactica magna*** (1640) écrite d'abord en tchèque vers 1629. L. D.

faire à son apprenti un cours théorique sur son métier, le maître travaille devant lui, puis il lui met un outil en main. Ce n'est qu'en faisant qu'on apprend à bien faire (C'est en forgeant qu'on devient forgeron)...

« Des exemples et des préceptes choisis importent moins qu'une règle positive et un exercice persévérant. Une base sûre est nécessaire en vue d'une solide construction ; aussi ne saurait-on trop recommander l'enseignement complet, approfondi, les repétitions, les examens.

« Dans la préface de son *Janua linguarum reserata* qui fut, à l'époque, traduit en douze langues européennes et plusieurs asiatiques, Coménius dit : Il est à souhaiter que dans un court abrégé la langue entière puisse être résumée, que tous les mots sans exception, et les manières de parler réunis dans un travail puissent donner, en très peu de temps et avec peu de peine à comprendre, une revision facile, agréable, assurée, aux auteurs qui traitent des choses elles-mêmes.

« Plus loin : lorsque nous n'introduisons pas la jeunesse dans les auteurs mêmes, nous sommes aussi ridicules que quelqu'un qui, sur un chemin cherché, trouvé et parcouru, serait arrivé jusqu'à la porte d'une ville et n'y serait pas entré.

« Dans le livre nommé ci-dessus, Coménius a réuni environ huit mille mots en mille phrases complètes qu'il — avait faites d'abord plus courtes et d'une seule série, ensuite plus longues et par petits chapitres. — Il a présenté les mots dans leurs différentes acceptions. Il a placé en regard les synonymes et les contraires et les a — ordonnés de telle sorte que l'un éclaircit pour ainsi dire le sens de l'autre. — Dans un remaniement ultérieur de son *Janua*, Coménius apporte d'abord un lexique. Il appelle cela une forêt : les mots primitifs avec leurs composés et dérivés en sont les arbres avec leurs ramifications ; ils sont le bois qui, dans la suite, sera préparé, façonné pour la construction de l'édifice.

« D'après ce qui précède, il doit paraître évident que Coménius n'appartient pas aux pédagogues qui ne prennent qu'un essor isolé, qui cherchent tout salut dans cet objet-ci ou dans celui-là, dans cette manière-ci d'enseigner ou dans celle-là. Il fut plutôt le premier qui posa un système complet d'éducation, système approfondi, résultant d'une conception d'ensemble de la nature humaine...

« Puissent dans la génération des professeurs de sourds-muets ne pas manquer les hommes en état de dire avec Coménius : — Il plut à Dieu de me donner un cœur qui est avide de servir au bien public... »

L'auteur de l'article a raison de dire que les professeurs de sourds-muets tireraient profit de l'étude des ouvrages pédagogiques de Coménius. Il est toujours fructueux de rechercher les bons préceptes à leur source même. Nous ne pouvons que regretter, à ce point de vue, que les principaux livres de Coménius ne soient pas tous traduits en français et ne soient pas plus répandus chez nous. Nos instituteurs y puiseraient plus d'un enseignement et la mémoire du grand pédagogue y gagnerait.

M. Arendt termine le récit de sa visite supposée à une institution de sourds-muets idéale. Il est dit que les élèves de cette école, située à la

campagne, viennent de la grande ville, et il s'efforce de démontrer que ces enfants doivent être élevés au milieu de la nature.

Sous ce titre, *l'Audigène Verrier*. M. TIETJEN donne le compte rendu de ce qui concerne le nouveau cornet acoustique dans la brochure de M. FEHMERS de Rotterdam. Nous ne nous étendrons pas sur ce compte-rendu, les lecteurs de la *Revue Internationale* ayant vu, dans le dernier numéro, l'analyse complète de la brochure de M. FEHMERS par notre collègue de M. VIVIEN.

L. DANJOU.

BIBLIOGRAPHIE

Rapport de l'Institution d'Emden, pour l'année 1891. — Nous avons sous les yeux le 47e rapport annuel sur l'Institution de sourds-muets d'*Emden* (Hanovre), publié par le Comité de direction de l'établissement. Ce rapport donne, avec des détails sur l'organisation et le fonctionnement de l'école, le récit des principaux événements de l'année scolaire. Ne pouvant le reproduire en entier, nous nous contenterons d'en donner une courte analyse et quelques extraits.

L'école est un externat. L'année dernière elle était fréquentée par trente six élèves, garçons et filles, instruits par trois maîtres et deux maîtresses dont une pour les travaux manuels. Le premier professeur, M. Danger, est à la tête de l'école depuis 1882, il instruit les sourds-muets depuis 1862.

Le rapport indique, dans un tableau, les noms des élèves, le lieu et la date de leur naissance, la profession et la demeure des parents, la date de l'admission à l'école, le degré de surdité au moment de l'admission et au mois d'août 1891 et enfin les causes probables du mal et l'époque de son apparition. Avec des tableaux ainsi dressés tous les ans, les recherches statistiques sont faciles. Une autre tableau renferme les noms, adresses et professions des nourriciers à qui les enfants sont confiés.

Le programme d'enseignement pour le 2e semestre 1892 est ainsi divisé :

A. — *Langue.*

1. Articulation.
2. Lecture.
3. Enseignement.
4. Exercices grammaticaux.
5. Langage usuel, conversation (Freie Sprachuebungen).
6. Style et composition (Schriftliche Darstellung).

B. — *Religion.*
1. Bible.
2. Catéchisme.
C. — *Calcul.*
D. *Connaissances spéciales.*
1. Géographie.
2. Histoire.
3. Sciences physiques et naturelles.
E. *Aptitudes diverses.*
1. Calligraphie.
2. Dessin.
3. Travaux manuels.
4. Jardinage et travaux domestiques (Pendant l'été ces travaux remplacent les exercices de gymnastique).

Par suite d'une décision du Directoire du pays, le nouveau programme des institutions provinciales de sourds-muets de Hanovre sera introduit à l'Institution d'Emden avec très peu de changement.

Le principe pédagogique qui veut que les leçons demandant aux élèves le plus de travail intellectuel soient données le matin, a été observé pour la confection du tableau de l'emploi du temps. Nous ne trouvons guère plus d'une heure de classe d'indiquée en moyenne pour l'après-midi.

La durée normale des études est de huit années. Cependant tous les élèves ne fréquentent pas l'école aussi longtemps ; tous doivent quitter l'institution à l'âge de 16 ans, même ceux qui n'y sont entrés que depuis peu de temps.

L'établissement est subventionné par la province de Hanovre et la ville d'Emden. Il est aussi soutenu par des legs, et par des quêtes à domicile. Sur les 21,657 marks de recettes de l'année 1891, 6,500 marks seulement proviennent de la caisse provinciale de Hanovre et 600 marks, de celle de la ville d'Emden.

Pour les anciens élèves existe une caisse distincte de celle de l'Institution et dont les recettes pour 1891 s'élevaient à 125 marks.

A leur sortie les élèves sont pour la plupart mis en apprentissage. L'administration de l'école fait son possible pour les placer et tâche de ne les pas perdre de vue. Une prime de 150 marks est accordée par l'Etat aux meilleurs patrons sur la proposition de cette administration. Il est bon de dire, d'ailleurs, que malgré que l'apprentissage ait lieu au dehors, le travail manuel n'en est pas moins très en honneur à l'Institution, pour les garçons et pour les filles. Des élèves ont pu se faire elles-mêmes leurs habits pour le jour de leur confirmation.

Au sujet de la santé des élèves nous relevons cette remarque : « Nous avons une fois entendu émettre l'opinion qu'une institution de sourds-muets n'est pas seulement un établissement d'instruction, mais dans une certaine mesure un hôpital. Les exemples que nous allons citer montrent jusqu'à quel point cela peut convenir à notre Institution. Hors les scrofules dont sont atteints beaucoup de nos élèves actuels, on rencontre encore chez eux de nombreuses infirmités : un palais perforé, un conduit

auditif obstrué, un œil perdu, une jambe trop courte et un bras paralysé un cas de maladie transmise par hérédité, une jambe trop courte, deux cas d'hydrocéphalie, un os carié dans la jambe, un cas de rachitisme quelques muscles du visage paralysés, un crâne mal conformé (tête pointue) ; soit, sur trente-six enfants, treize qui sont doublement infirmes. »

Sous le rapport intellectuel, huit élèves c'est-à-dire, près d'un quart sont considérés comme mal doués. L'un deux et un demi-idiot qui aurait pu être renvoyé de l'école après les deux années légales d'observation, mais qui a été conservé parce qu'il n'y a pas d'école pour les arriérés dans les environs. « Jamais, dit le rapport, on ne peut jamais faire parade de tels élèves ; ils entravent les progrès de leurs camarades, exigent beaucoup de soins et de peines de la part du professeur et n'atteignent jamais le but de l'établissement. »

Tous les événements un peu saillants de la vie scolaire : visites qu'a reçues l'Institution, promenades des élèves pendant les vacances, fêtes de l'école, transformations que l'on a fait subir à l'établissement, réorganisation de la bibliothèque et confection d'un nouveau catalogue par le premier professeur, publication des ouvrages des professeurs Stelling et Müller, inspections, etc., sont scrupuleusement consignés dans le rapport.

L'établissement a été inspecté le 16 novembre 1880 par une Commission désignée par le ministre. Nous extrayons les lignes suivantes qui indiquent le but de cette inspection. « En 1891, siégeait à Milan le Congrès international de professeurs de sourds-muets. Il n'y avait à ce Congrès qu'un seul professeur de sourds-muets allemand et cependant, la supériorité de la méthode allemande sur la méthode française y fut reconnue à une grande majorité... Peu d'années après, notre méthode était introduite dans la plupart des écoles françaises.

Pendant que la méthode allemande parcourait en triomphe les pays qui jusque-là lui avaient été fermés, il se produisit quelque chose d'inattendu. Un Allemand, M. Heidsiek, professeur de sourds-muets à Breslau, déclara que nous faisions fausse route. Si l'attaque n'avait été lancée que dans un journal spécial, ou dans un travail présenté d'une manière scientifique, on aurait pu y répondre. Mais M. Heidsiek et sa suite (dans cette suite il n'y a pas un seul professeur de sourds-muets allemand) prennent un chemin sur lequel il n'y a pas à les suivre.

Le ministre prit la chose en main. Le résultat d'une enquête sérieuse fut que les assertions de Heidsiek se trouvaient en contradiction avec la situation réelle. »

Suit un extrait du rapport concernant l'inspection des Institutions de Emden, Osnabrück et Hildesheim. Les conclusions du rapport sont en faveur de la méthode orale et de ceux qui l'emploient dans les trois établissements.

Nous ne doutons pas que les résultats de l'enquête n'aient été les mêmes pour toutes les écoles où la méthode orale pure est appliquée avec confiance et dans toute sa rigueur.

L. Danjou.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Alard, professeur et archiviste à l'Institution nationale de Paris.

Alings, directeur de l'Institut de Gröningue.

André, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Arnold (Rév.), directeur de l'Institution de Northampton.

Bassouls, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Boyer, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Bertoux, professeur à l'Institution nationale de Chambéry.

Charbonnier (Dr), directeur de l'Institution de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Chervin (Dr), directeur de l'Institut des bègues à Paris.

Danjou, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Deutsch, directeur de l'Institution israélite à Vienne.

Dubranle, censeur à l'Institution nationale de Paris.

Dufo de Germane, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dupont, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Dussouchet, professeur au lycée Henri IV.

Elliott (Richard), directeur de l'Institution de Margate, Londres.

Ferreri, sous-directeur de l'Institut Pendola, de Sienne.

Fornari, professeur à l'École royale de Milan.

Gaillard, sourd-parlant, typographe à Paris.

Grégoire, professeur à l'Institut de Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles.

Grosselin, promoteur de la méthode phonomimique, chef de la sténographie à la Chambre des députés.

Gueury (François), professeur à l'Institut royal de Liège.

Havstad (Lars. A.), Statsrevisionen à Christiania.

Hément (Félix), inspecteur général honoraire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Hirsch, directeur de l'Institution de Rotterdma

Hugentobler, directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon.

Hull (Miss Susanna E.), Bexley (Kent).

Jullian, ancien directeur de l'École normale de Montpellier.

Kilian, fondateur de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort.

Kinsey (Arthur), directeur de l'Institution d'Ealing (Angleterre).

Kopka, professeur à l'École de Wriezen-sur-l'Oder.

Laurent, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marican, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marichelle, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Marquez, premier professeur à l'Institution de Mexico.

Monin (E.), docteur en médecine, rédacteur scientifique du *Gil-Blas*.

Pautré, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Pierre-Célestin (Frère), des Écoles chrétiennes.

Renz (Dr C.), conseiller royal à Stuttgart.

Rancurel, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Raymond, professeur à l'Institution nationale de Paris.

Rau (F.), profes. à l'Institution de Frankfort.

Sarcey (Francisque), publiciste.

Snyckers, directeur de l'Institut royal de Liège.

Söder, directeur de l'Institution de Hambourg.

Théobald, professeur honoraire de l'Institution nationale de Paris.

Thollon, professeur à l'Institution de Paris.

Van Bastelaer, notaire.

Van Praagh (W.), directeur de l'Association pour l'enseignement oral à Londres.

Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein et de l'*Organ der Taubstummen-Anstalten*.

Weisweiler, directeur de l'Institut de Cologne.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

HUITIÈME ANNÉE

N° 4. — JUILLET 1892

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Adresser tout ce qui concerne la rédaction a M. G. CARRÉ, Éditeur, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VIII. — N° 4. Juillet 1892.

L'INSTITUTION NATIONALE
DES SOURDS-MUETS DE PARIS

(*Suite*)

II

Les programmes d'admission à l'Institution nationale de Paris fixent, comme *minimum* d'âge, neuf ans; comme *maximum*, douze ans. Aujourd'hui, des juges compétents pensent que des enfants de six à sept ans seraient déjà assez capables d'application pour suivre avec fruit les exercices de provocation de la voix et l'enseignement des divers sons. L'excellent et habile directeur, M. Javal, aimerait à créer ainsi une école enfantine. Mais l'internat ne convient pas à un âge si tendre; il faudrait que cette petite classe fût composée de demi-pensionnaires et d'externes surveillés. Quant au *maximum* d'âge, il ne serait pas possible de l'étendre ; à treize ou quatorze ans, les organes de la voix et de la respiration ne seraient plus assez flexibles pour se plier à l'exécution des mouvements requis, et on trouverait encore un obstacle dans la modification que subit le larynx au moment de la puberté.

Quant aux conditions physiques de l'admission, un certificat de médecin, en constatant l'infirmité de surdi-mutisme, doit constater en même temps le bon état de santé générale de l'enfant. Il faut que les yeux soient sains, car leur rôle sera prédominant: ils doivent tenir lieu de l'ouïe. Un rachitisme complet, la gale, le goître, sont aussi des cas de non-admission. D'ordinaire, ces affections sont accompagnées de

l'idiotisme; or, l'enseignement s'adresse à des êtres capables de le recevoir: l'aptitude intellectuelle doit donc aussi être attestée par le médecin. D'ailleurs, d'après le réglement de la maison, l'admission n'est définitive qu'après que l'aptitude de l'enfant a été reconnue à l'Institution même par une Commission spéciale.

Même parmi les admis, il en est, comme dans toute maison d'éducation, qui sont physiquement très inférieurs à leurs camarades, et dont les maîtres ne parviennent pas à développer les facultés. Ceux-là sont versés dans des sections spéciales; ils reçoivent un enseignement plus à leur portée, mais toujours par la parole et la lecture sur les lèvres. Ils forment à peu près le quart de la population totale.

La limite d'âge, pour la sortie de l'Institution, est vingt et un ans. Naguère encore, le programme des études comprenait sept années ; on a reconnu qu'une huitième est nécessaire, et elle entre aujourd'hui dans le programme de l'Institution. Les jeunes gens qui ont achevé à dix-huit ou à dix-neuf ans leur cours d'études, peuvent obtenir une prolongation de séjour aux mêmes conditions que pendant les années normales de leur éducation ; mais la limite de ving et un ans ne peut-être dépassée.

Grâce à une fondation généreuse du docteur Itard, qui fut, pendant trente-huit ans, le médecin de l'Institution, et qui lui légua sa fortune, un *cours de perfectionnement* réunit pour trois années six élèves. Ce sont les jeunes gens qui, arrivés au terme de leurs études, ont été désignés par le corps des professeurs comme les plus dignes de cette faveur.

Le cours d'enseignement comprend deux périodes: la première, consacrée à l'instruction élémentaire, s'étend aux quatre premières années; la seconde embrasse toutes les connaissances de l'enseignement primaire, tel qu'on le donne aujourd'hui. Il s'y joint, pendant cinq heures par jour, l'apprentissage d'une des professions suivantes : sculpture sur bois, typographie, lithographie, menuiserie, cordonnerie, horticulture. Déjà, d'ailleurs, les petits élèves trop faibles pour manier des outils pendant beaucoup d'heures par jour,

trop peu avancés pour qu'on les distraie longtemps de leurs études intellectuelles, sont préparés à l'enseignement professionnel au moyen de ce qu'on appelle, dans l'Institution, les exercices manuels. En première année, ce sont surtout des exercices ou jeux dans le genre Frœbel (constructions au moyens de cubes en bois, dressage, découpage, etc.); en deuxième, troisième et quatrième année, c'est du modelage et un travail rudimentaire du bois. L'heure réservée chaque jour à ces exercices est une diversion utile à l'enseignement principal, celui de l'articulation et de la langue.

On devine d'avance la difficulté de cet enseignement et combien il demande, de la part des maîtres, de patience et de bonté maternelle. C'est bien, en effet, le rôle d'une mère que joue ici le professeur. A neuf ou dix ans, l'intelligence de ces malheureux enfants n'est pas plus développée que celle d'un enfant ordinaire âgé de trois ans. Dans un beau livre, qui est comme le bréviaire de toutes les institutions de sourds-muets, *Méthode pour enseigner aux sourds-muets la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes*, un grand pédagogue, J.-V. Valade-Gabel, directeur honoraire de l'Institution nationale des sourds-muets de Bordeaux, ancien professeur à l'institution de Paris, cite ces paroles de l'abbé Sicard: « Imiter la mère et tout ce qui entoure l'enfance, tel devrait être le premier soin de l'instituteur des sourds-muets. » — « L'enfant privé de l'ouïe, dit Valade-Gabel, ce n'est pas seulement un enfant à instruire, c'est un être moralement incomplet... Lorsque, à l'âge de dix à douze ans, le sourd-muet est amené à l'école, toutes ses facultés sont engourdies, il n'a contracté aucune habitude d'ordre et de soumission; il n'ignore pas seulement les formes du langage, il est étranger à la plupart des idées qui en sont le fond. Lui enseigner à lire, c'est lui enseigner à penser. » Il faut donc, suivant l'expression d'un autre ami des sourds-muets que nous avons déjà cité, M. Théophile Denis, reprendre l'œuvre de la mère. « C'est notre mère qui nous a donné la parole, qui a vivifié notre âme. Il faut que l'instituteur remplace la mère du sourd-muet, pauvre, laborieuse, sans loisirs, impuissante à consom-

mer ce miracle. » Et il le consomme, et l'expérience lui permet de proclamer, avec Valade-Gabel, que, loin de suivre une absurde routine, les mères emploient un ensemble de moyens intimement liés avec les instincts, la constitution morale et l'organisation physique des enfants. Ces moyens font la puissance et la fécondité de l'enseignement qu'elles donnent et se résument dans les mots : *excitation, activité, imitation, analogie, habitudes, acquisition des connaissances par intuition, culture des facultés par le mécanisme et les propriétés du langage*.

Cette méthode, que Valade-Gabel appelle justement *la méthode naturelle*, il l'applique partout dans ce livre si pénétrant, digne d'être médité par les philosophes, par les grammairiens, par tous les hommes d'enseignement. C'est elle que recommande aussi et qu'applique l'excellent maître dont nous avons avons déjà cité le nom et le livre, M. l'abbé Tarra. Sa *Méthode pour l'instruction des sourds-muets* s'étend à tous les objets d'enseignement : la parole, le langage, l'arithmétique, la géographie, l'histoire, les notions de morale générale et civique, la religion, la gymnastique, le dessin, le travail manuel. Nous avons sous les yeux les récents programmes adoptés par les habiles professeurs de l'Institution de Paris, les beaux tableaux, si clairs et si complets, que M. Javal a fait établir pour l'Exposition universelle de 1889. Nous avons lu, en outre, les savants articles que ces messieurs publient dans deux recueils (1) très intéressants. Ils ont perfectionné, sur certains points, la méthode de Valade-Gabel et de l'abbé Tarra : pour l'esprit, pour les procédés, pour le fond des choses, ils se déclarent eux-mêmes les disciples de ces deux maîtres.

Suivons pas à pas, pour l'enseignement de la parole et de la langue, le plus important de tous, celui qui, nécessairement, précède tous les autres, les indications données par Valade-

(1) La *Revue française de l'éducation des sourds-muets*, dirigée par M. Belanger, professeur à l'Institution (1886-1890), et la *Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets*, publiée sous le patronage de MM. Franck, de l'Institut, Godard, directeur de l'école Monge, docteur Ladreit de Lacharrière, médecin en chef de l'Institution de Paris, Eugène Pereire, ancien député, E. Peyron, directeur de l'Assistance à Paris (1885-1890).

Gabel et par l'abbé Tarra. « Le sourd-muet, dit celui-ci, à son arrivée à l'école, n'est pas seulement ignorant de tout, il est peu préparé à recevoir l'instruction : il manque d'attention et de mémoire ; il apporte peu d'activité dans toutes les opérations de l'esprit ; il se montre ennemi de tout travail et de toute application des sens. C'est pourquoi, pour mettre ses sens et son esprit en état d'acquérir la parole, et cette acquisition nécessitant une attention constante, une minutieuse observation, une fidèle imitation des positions et des mouvements des lèvres et de la langue, il convient de la faire précéder des exercices de gymnastique scolaire, imitative, progressive, dans lesquels l'œil commence à se fixer, l'esprit à observer, à s'appliquer, à reproduire, à comparer, à se rappeler ces mouvements *qui vont du plus au moins visible*, se disposant ainsi peu à peu à percevoir et à refléter en lui-même les positions et les modifications de l'organe vocal du maître, c'est-à-dire à lire sur les lèvres et à articuler. Ces exercices de gymnastique s'étendent également aux organes internes, au moyen de l'expiration et de l'inspiration rendue de plus en plus profonde et prolongée, mais toujours naturelle. »

Ces exercices préparatoires, dont l'ensemble constitue la *gymnastique scolaire progressive*, sont parfaitement exposés dans un de ces tableaux (1) que nous citions tout à l'heure, et qui ont figuré à la dernière Exposition universelle. « Cette gymnastique consiste en une imitation des mouvements du corps, des différentes attitudes et des divers jeux de la physionomie, et en une imitation des mouvements et des positions des organes vocaux. Exécutés par le professeur et reproduits presque simultanément par l'enfant, ces mouvements, après avoir mis en action presque toutes les parties du corps, finissent par se localiser dans les organes de la voie. »

« Au bout de quelques jours, pour intéresser le sourd-muet,

(1) L'*Enseignement scolaire ou intellectuel*, trois grandes feuilles. — Depuis que ces pages sont écrites, nous avons lu un intéressant travail sur les sourds-muets en général par M. Dussouchet, professeur au lycée Henri IV, examinateur pour l'admission des maîtres-répétiteurs à l'Institution nationale de Paris. M. Dussouchet explique très nettement les exercices progressifs par lesquels on provoque la parole chez les enfants.

lui donner le goût de la parole, faciliter ses moyens de communication et enrayer le développement du langage des signes, on l'habitue à lire sur les lèvres, sans les décomposer en leurs éléments phonétiques, quelques mots courts et faciles et présentant entre eux la plus grande différence. Cette première lecture sur les lèvres, à la fois rudimentaire et silencieuse, se nomme *la lecture synthétique*. L'enfant lit d'abord des suustantifs désignant des objets usuels, puis des ordres, comme : *assis, debout, aux rangs, viens, va-t'en ;* ensuite des mots, comme : *bien, mal, sage, paresseux, vite ;* et enfin son nom, celui de son professeur et ceux de ses camarades. En même temps, on lui apprend à *inspirer* et à *expirer* par la bouche, par le nez, lentement, rapidement ; on recommence l'éducation du *toucher* et aussi de l'*ouïe,* pour ceux qui ont conservé une sensibilité auditive appréciable. »

Quatre tableaux annexés à celui dont nous extrayons ces lignes font comprendre, par des figures, les procédés employés pendant cette période préparatoire, dont les exercices prennent fin avec la provocation de la voix naturelle.

« Habitué, par la *gymnastique buccale et vocale* qui a précédé, à reproduire exactement les positions et les mouvements des organes vocaux, l'élève lit et répète les sons émis par le maître. On réprime toute tendance vicieuse, on fait appel à la vue, au toucher et, quand il est possible, à l'ouïe de l'enfant. C'est l'*enseignement des sons* qui commence. Dès qu'il lit et dit bien un son, on le fixe en le faisant répéter à plusieurs reprises ; puis on lui montre la forme graphique des sons fixés. Il apprend du même coup à les reconnaître sur les lèvres, à les prononcer, à les écrire et à les lire. Le maître dit *a*, l'élève répète *a* et écrit ou montre *a* sur le tableau noir. On procède de même pour les autres voyelles et pour les consonnes. Celles-ci étant difficiles à bien articuler quand elles sont seules, on se hâte de les accoupler aux voyelles, et l'on fait successivement lire sur les lèvres, dire et écrire *pa*, *po*, *pu*, *ta*, *to*, *tu*, *fa*, *fo*, *fu*, etc. Ce sont les premières syllabes, *simples et directes*. On fait ensuite prononcer des syllabes *inverses*, *ap*, *op*, *oup ;* des syllabes *répétées*, *papa*,

popopo, des syllabes *complexes*, *pla*, *stro*, et enfin des groupes *bisyllabiques*. etc. On réserve pour les derniers, les sons réputés les plus difficiles, *eu*, *u*, *l*, *r*, *gn*, *ill*, etc., et l'on termine par les voyelles nasales *an*, *on*, *in*, *un* et les diphtongues *ia*, *io*, *ui*, *oui*.

« Chemin faisant, tout en apprenant à l'élève à lire les sons et les syllabes sur les lèvres du professeur et de ses condisciples, à les prononcer correctement, à les lire sur le tableau, à les écrire sous la dictée, on lui a fait connaître les principaux équivalents graphiques d'un même son, et on lui a enseigné, en gardant toujours la même gradation, des mots courts, faciles à lire sur les lèvres et à articuler, des expressions simples, correspondant à ses premiers besoins. Il acquiert ainsi, au cours de la première année, de cinquante à cent substantifs, ainsi que les dix premiers noms de nombre. » Il possède alors une première nomenclature, toujours enseignée en rapport avec les objets qu'on lui présente (personnes, animaux, choses) ; et il sait en même temps lire et écrire chacun de ces mots. On le voit, dans cette méthode, la lecture et l'écriture ne jouent que le rôle d'auxiliaires ; comme le dit l'abbé Tarra, « elles ont l'office d'un simple dessin chargé uniquement d'illustrer et de rappeler la parole ; si bien que le sourd, en voyant l'objet, pense directement au mot correspondant, et, réciproquement, en voyant le mot écrit, pense à la fois à son objet et au mouvement des lèvres qui lui a appris à le reconnaître et à le nommer ».

A la fin de la première année, quand ce résultat, qui semble prodigieux, est déjà atteint, on joint aux exercices d'articulation, qui se continueront pendant tous le cours des études, l'enseignement de la langue.

C'est là, comme le dit justement l'abbé Tarra, « un second problème bien plus vaste, plus complexe et non moins difficile que le premier. Le maître, à lui seul, doit tenir lieu au sourd-muet de la société toute entière qui se charge de donner aux entendants le premier vocabulaire, élément de toute science ; l'école doit suppléer au champ vaste et varié des choses et des faits dans lequel nous avons appris le vocabulaire.

Il est évident que pour mener à bien cette œuvre immense, ce n'est pas une méthode scientifique et réfléchie que doit adopter le professeur ; il faut qu'il imite la mère donnant à son enfant la première langue de la pensée ; il faut qu'il suive la gradation pratique des choses et des faits, qu'il distribue son enseignement d'après la nature des objets qui s'offrent à l'observation de son élève, d'après les lieux, les circonstances, les actes de sa vie.

Il commencera donc par les différentes parties du corps, par les vêtements, par les objets d'un usage journalier, par les personnes, les animaux, les choses qui frappent habituellement les yeux de l'enfant. Puis il passera à ce qui, hors de l'école, se présente le plus fréquemment à lui, et pour lui enseigner ce vocabulaire, il lui présentera soit, quand il sera possible, les êtres et les objets eux-mêmes, soit leur imitation en relief : un musée scolaire est donc l'intermédiaire indispensable de ce premier enseignement de la langue. Nous verrons que l'institution de Paris en possède un très complet.

Une fois les objets nommés, il faut habituer l'élève à former des jugements sur ces objets, puis à exprimer ces jugements « tantôt sous la forme impérative, qui en donne le sens pratique, actif, tantôt sous la forme interrogative qui en examine les éléments, en fait ressortir et connaître les rapports, tantôt sous la forme positive, qui en donne la connaissance directe. » Voilà le commencement de la grammaire.

Du monde visible, l'enseignement devra s'élever au monde invisible, c'est-à-dire aux choses morales et abstraites, aux phénomènes de la nature, aux faits de l'histoire, à leurs causes et à leurs effets, leurs raisons et leurs conséquences. Suivant le principe du philosophe chrétien, *invisibilia per visibilia intellecta conspiciuntur ;* le maître se servira des choses et des mots connus pour expliquer les choses et les mots inconnus. L'abbé Tarra le dit excellemment : « L'effet fait remonter à la cause, l'acte fait penser à la conséquence, le matériel au spirituel, la créature au créateur, la conscience à la loi et à la morale, le fait au dogme. » Par cette marche régulière, mais « lente, prudente, patiente, l'esprit du sourd

devenu parlant arrive à la connaissance du mot et de la phrase abstraite, à la perception et à l'idée du fait immatériel ».

Bien plus simple que la nôtre, la grammaire du sourd-muet se subdivisera conformément aux éléments constitutifs de la pensée : 1° le *nom*, avec ce qui le complète (*articles*, *adjectifs*, *genres*, *nombres*, etc.), et avec ce qui le représente (*pronoms*) ; 2° *le verbe* avec ses modifications (*temps*, *personnes*, *modes*, *adverbes*), et avec ses rapports (*prépositions*) ; 3° les *particules conjonctives*, qui expriment les rapports rationnels entre les idées et les faits ; 4° les *constructions synthétiques* qui correspondent au mode de concevoir les idées complexes, et qui forment la *phrase* et la *période*.

De la *pratique* de ces différentes parties de langage on déduira plus tard ce qu'on appelle les *règles de la grammaire*. Ce sera le couronnement de cette partie des études des sourds-muets.

Il faut étudier dans les ouvrages de l'abbé Tarra et de Valade-Gabel, ou suivre dans les classes progressives de l'institution de Paris la marche qui conduit à ce résultat final. Nous ne saurions prétendre à reproduire ici ces leçons. L'abbé Tarra les divise ainsi : 1° *enseignement de la nomenclature ;* premiers *exercices pratiques sur les choses*. « La signification de chaque mot est enseignée en présence de l'objet même, et expliquée par lui ; mais l'objet ne doit-être présenté qu'après que le mot, dit naturellement, a été lu sur les lèvres d'une manière sûre, après qu'il a été prononcé avec la juste position et avec le mouvement voulu des organes, avec le ton de voix et l'accent requis pour en faire une véritable parole distincte, intelligible, humaine. » Lorsqu'un nom a été bien prononcé, il est bon de le faire répéter deux, trois fois et plus pour que la prononciation devienne, dès le début, facile et sûre. Il faut que cette première nomenclature comprenne les mots les plus usités, les locutions les plus courtes, les plus simples, qui correspondent le mieux aux besoins de l'élève. Quand le nom est connu, on le fait répéter accompagné de son article (la balle, une balle, deux balles), des

adjectifs qui en expriment les qualités les plus sensibles (la balle ronde, une pierre blanche). Puis, on y joint des verbes qui indiquent l'action, le mouvement (je roule la balle, je lance la pierre, je mange le fruit); mais de cette première notion du verbe, l'abbé Tarra exclut les deux verbes *être* et *avoir*, qui expriment des abstractions.

Le second chapitre : *De l'étude du verbe dans l'expression des jugements simples, complexes et composés*, donne la méthode pratique de l'acquisition par le sourd-muet de l'idée du verbe. Voici les exercices qu'il prescrit : 1° exécuter un ordre donné; 2° rendre compte d'une action qu'on a faite ou vu faire ; 3° répondre à des questions sur les divers éléments d'une proposition exprimant une action commandée et exécutée; 4° appliquer un verbe aux faits particuliers ou généraux, présents ou passés, et aux faits directement observés par l'élève. Pour résoudre un problème si compliqué, il pose pour règle d'*enseigner une seule chose à la fois*, un mode à la fois, une personne à la fois, selon la nature et la marche naturelle des idées, par exemple, l'actif avant le passif, le mode indicatif avant le subjonctif et le conditionnel, le présent, le passé simple, le futur simple avant tous les autres temps, la troisième personne du singulier et du pluriel avant la première, parce que l'esprit conçoit ce qui se fait en dehors de lui, avant de concevoir ce qui se passe en lui-même.

A l'étude du verbe succède l'étude des mots qu'on lui adjoint pour en modifier l'idée ou pour exprimer ses relations, ce que Tarra nomme spirituellement ses *satellites*, sa *constellation*, les adverdes qui le modifient (*beaucoup*, *pas*, *bien, mal, vite, lentement*), les prépositions qui en expriment les rapports (*sur, sous, devant, derrière, dedans, dehors*, *de*, *à*, *par*, *avec*, *sans*, *pour*, etc.). Après les prépositions, c'est le tour des pronoms simples (*le*, *la*, *les*, *me*, *se*, *nous*, *vous*), des pronoms complexes (*lui*. *eux*, *leur*, *de leur*, *à leur*, *en*), des pronoms possessifs (*le mien, le tien, le nôtre*, etc.), des pronoms relatifs incidents (*lequel*, *duquel*, *auquel*).

En ajoutant à ces notions celle des conjonctions simples

(*et*, *ou*, *mais*, *si*, *car*, *donc*, etc.), on peut faire pratiquer oralement et par écrit beaucoup d'exercices : 1° conjuguer les verbes connus avec un complément aux temps simples de l'indicatif et de l'impératif ; 2° rendre compte d'actions qui ont été commandées ou exécutées, qui s'accomplissent ou vont s'accomplir ; 3° rendre compte d'actions faites en divers lieux, à divers moments de la journée ; 4° exprimer les actions particulières ou communes à des personnes ou à des animaux connus ; 5° répéter une courte série d'actions exprimées par le maître et prouver par le dialogue qu'on a compris.

« Durant cette première période, dit l'abbé Tarra, le maître prend constamment pour objet de ses leçons les actions, les choses, les besoins quotidiens des élèves, afin que ces éléments, revêtant les formes de langage parlé, facilitent l'échange de leurs idées. »

Un troisième degré de l'enseignement grammatical des sourds-muets est celui que Tarra résume par ce titre : *Enseignement des rapports ou conjonctions*. La difficulté en est grande : mais, dit le bon éducateur de ces pauvres enfants, sans être initiés à l'étude des rapports entre les jugements et de la manière d'exprimer ces rapports, ils ne pourraient ni raisonner, ni comprendre le raisonnement ou le discours d'autrui, ni acquérir les notions d'histoire, de religion, de morale, qui empruntent à ces rapports leur véritable valeur rationnelle. Ce sont les *pivots* du grand mécanisme de la langue mise en rapport avec les idées : « Quoique pauvre, le sonrd-muet, ouvrier et paysan, est homme ; et, comme tout homme, il a le droit de faire usage de sa raison, et peut-être en a-t-il besoin plus que tout autre pour réveiller ses facultés engourdies et pour se dédommager de sa grande infortune. »

Nous engageons les hommes qui comprennent tout ce qu'il y a de grandeur et de beauté dans l'œuvre des rédempteurs des sourds-muets à lire en entier ce chapitre dont nous venons d'exposer le sujet, et le suivant dont l'importance n'est pas moindre : *Enseignement de la syntaxe complexe ou des diversés constructions*.

Mais le chapitre capital est celui de la *composition*. On ne

saurait imaginer rien de plus sage, de plus pratique, qui montre une plus profonde connaissance des enfants, auxquels le saint prêtre avait voué son intelligence, son cœur et sa vie.

La composition, dit l'abbé Tarra, est l'exercice *actif* de l'esprit, que les études grammaticales ont soumis à un exercice *passif*. Elle doit être orale d'abord, puis écrite, et les premiers sujets seront pris dans le domaine de la perception, c'est-à-dire parmi les choses, les actions et les faits qui frappent d'abord l'attention. « Dire ce qu'on voit, ce qu'on fait, ce que font les autres en classe, en récréation, au réfectoire, à l'atelier, à la chapelle, au dortoir ; énoncer les caractères distinctifs des personnes et des animaux connus, puis étendre l'observation à des lieux et à ces temps plus éloignés; parler de ce qu'on a fait ou vu faire dans son enfance, de ce qu'on a observé au sein de la famille ou de la nature, aux divsrses époques et aux diverses saisons de l'année; dire ce que font les personnes appartenant à diverses conditions, arts, métiers, professions connues, tels sont les thèmes qui successivement font l'objet des compositions. »

De la sphère des actions, des faits et des choses, on porte peu à peu l'attention de l'élève sur quelque chose de plus intime, sur ce qui doit faire l'objet de ses conversations; on l'habitue à demander, ordonner, répondre, à rendre compte de ce qu'il a dit, demandé, répondu, de ce qui lui a été dit et répondu. Il arrive ainsi au dialogue et à la conversation; il sera bientôt en état de faire de petites narrations descriptives, dialoguées, épistolaires, d'abord par la parole, puis par l'écriture.

Dans une troisième période, on l'achemine à un travail encore plus personnel, où son jugement est plus en jeu : on le questionne sur les faits qui le concernent, ou dont il a eu connaissance, sur les sentiments et les pensées qu'ils lui inspirent ; on l'habitue à rentrer en lui-même, à interroger sa conscience; puis à étendre cette exploration à ce qui se passe en dehors de lui, à juger les événements historiques et les personnages qui lui sont présentés. Il arrive enfin à faire des

démonstrations sur les causes, les effets, les conséquences, à prendre l'habitude du raisonnement déductif et inductif. Voilà comment on le conduit à ce que l'abbé Tarra appelle la *composition spontanée*. Le moyen est toujours la parole, que l'écriture est chargée seulement de fixer et de réfléchir.

(Extrait de la *Revue des Deux-Mondes*.)

(*A suivre.*) F. DELTOUR.

LA PHOTOGRAPHIE DE LA PAROLE

Les photographies parlantes

Au mois de septembre dernier, j'ai eu l'honneur d'entretenir les lecteurs de la *Revue internationale* des expériences auxquelles se livre M. Demeny, le chef du laboratoire de la Station physiologique, le savant préparateur de M. le professeur Marey, sur la photographie de la parole.

Poursuivant ses travaux avec une activité à laquelle on ne saurait trop rendre hommage, M. Demeny a perfectionné ses premiers essais d'analyse des mouvements de la parole et a obtenu des séries photographiques reproduisant parfaitement les formes prises par la bouche et les mouvements exécutés par les organes vocaux dans l'émission des sons. Plusieurs journaux, la *Nature* et l'*Illustration* entr'autres, ont donné des spécimens de ces photographies et j'ai sous les yeux les images chronophotographiques d'une personne prononçant les deux phrases : *je vous aime* et *vive la France*. Ces images obtenues dans un temps très court, 16 à la seconde, le temps de pose étant de 1 huit centième à 1 millième

de seconde environ pour chaque image, sont grandes, très nettes et montrent parfaitement la forme de la bouche au moment où elle articule les différents sons.

Si l'on regarde superficiellement ces images, on voit que la bouche prend successivement des formes différentes, que les lèvres tantôt s'arrondissent, tantôt se rapprochent, tantôt s'écartent en laissant voir plus ou moins la langue et les dents, mais on a de la peine à reconnaître les mots prononcés. Il n'en est pas ainsi pour un observateur attentif et surtout pour une personne quelque peu accoutumée à lire la parole sur les lèvres. Avec un peu de patience, elle arrive à traduire la phrase prononcée par la succession d'images.

Mais c'est là un travail délicat, qui demande un œil exercé et qui n'est pas à la portée de tout le monde. Ce travail est singulièrement facilité si l'on fait la synthèse de ces mouvements et si l'on place ces images analytiques dans un *zootrope*. On a alors l'illusion du mouvement et on voit la bouche s'ouvrir, se fermer, prendre des positions différentes suivant les sons qu'elle prononce.

Malheureusement le zootrope est un instrument imparfait qui nous donne bien l'illusion du mouvement, du déplacement de l'image, mais il a l'inconvénient de nous faire voir à travers les fentes dont il est muni, une image sombre et déformée.

C'est à supprimer ce défaut que M. Demeny a employé ses derniers efforts et il faut reconnaître qu'ils ont été couronnés de succès. Il a remplacé le zootrope ordinaire, que nous connaissons tous et que nous avons fait tourner dans notre enfance, par un appareil de son invention auquel il a donné le nom de *phonoscope*.

Le phonoscope est un appareil très perfectionné et destiné à faire la synthèse des images analytiques en donnant l'illusion des mouvements de la parole et des jeux de la physionomie, il fait parler en un mot les images *chronophonophotographiques*. Il se compose de deux disques enfermés dans une boite auxquels on peut imprimer un mouvement de rota-

tion à l'aide d'une manivelle : l'un, le disque porte-images, porte la série photographique disposée à sa circonférence; l'autre, le disque éclaireur, porte une fenêtre qui vient se placer successivement devant chaque image et permet de la voir. Il a une vitesse très grande par rapport à la vitesse de l'image. Si l'on regarde dans le phonoscope, éclairé par transparence, les photographies qui passent successivement devant la fenêtre du second disque, on les voit vivre, s'animer en quelque sorte, ouvrir la bouche, la fermer, remuer les lèvres, on les voit enfin parler. Il y a seulement deux précautions à prendre : il faut tourner la manivelle avec une certaine lenteur et prévenir le lecteur du moment précis où commence la phrase. Les images photographiques forment en effet une série continue et le commencement de la phrase en suit immédiatement la fin. Il est donc bon qu'on sache d'une manière précise l'endroit où doit commencer la lecture.

Je dois à l'amabilité de M. Demeny d'avoir pu assister un jour à une expérience de lecture sur les lèvres de photographies parlantes. Ce jour-là, j'ai vu trois jeunes sourds-muets de treize à quatorze ans qui, placés à tour de rôle devant le phonoscope, avaient à lire la phrase : *Je vous aime.*

Le premier, le jeune J... a lu presque immédiatement, c'est-à-dire après deux ou trois reprises, la phrase photographiée et s'est écrié avec une satisfaction que les assistants ont du reste partagée avec lui : *Je vous aime.* Il est bon de dire en passant que, comme ses camarades, il n'avait aucune connaissance préalable de la phrase qu'il venait de reconnaître si bien sur les lèvres de son interlocuteur inconnu.

Le second, le jeune D..., après d'assez longues hésitations, a lu : *Je mous aime.*

L'imperfection même de cette lecture démontre que l'enfant n'a pas cherché à comprendre, mais à lire, et que les mouvements des organes ont été réellement vus et analysés. En effet, n'ayant pu deviner le sens de la phrase, il a dû lire successivement chaque syllabe.

L'erreur commise, qui consiste dans la substitution du *m* au *v*, s'explique d'ailleurs très facilement.

Ce qui caractérise cette dernière consonne, au point de vue de la lecture sur les lèvres, c'est le contact des incisives supérieures et de la lèvre inférieure ; dans la plupart des cas, les dents sont visibles pendant l'émission. Il est cependant des personnes qui prononcent certaines associations renfermant le *v* sans laisser voir les dents au moment du contact. Or, dans la phrase — *Je vous aime* — le *v* est placé entre deux voyelles, *e* et *ou* qui exigent l'une et l'autre le rapprochement et l'arrondissement des lèvres, double mouvement qui tend à cacher les incisives supérieures. Le *v* n'existe donc plus pour l'œil, ou du moins il ne se manifeste que par l'élévation du maxillaire inférieur et peut être par conséquent assez facilement confondu avec le *m*.

Que si l'on conteste l'exactitude de cette explication, on aura par là même démontré l'utilité de la photographie instantanée appliquée à l'étude de l'articulation et de la lecture sur les lèvres. Quelques épreuves nous fixeraient du reste sur ce cas particulier qui se rattache à l'importante question des modifications subies par les éléments phonétiques dans la syllabation.

Enfin, le troisième, le jeune M... n'a pas moins bien lu que le précédent.

Le phonoscope, c'est une imperfection à laquelle il sera facile de remédier, ne fournit pas d'indication permettant de distinguer l'instant où commence la phrase ; celle-ci se trouve alors répétée sans interruption entre la syllabe finale et la syllabe initiale.

Au moment où le jeune M... commença sa lecture, c'était le mot *vous* qui passait devant ses yeux ; il aurait dû lire *vous aime-je ;* en réalité, il traduisit par ces mots : *vous aime mieux*.

Pour l'oreille, l'erreur peut paraître considérable ; pour l'œil, elle est à peine sensible. En effet, dans la parole courante et non accentuée, les deux combinaisons *mieux* et *mje* (*vous aime-je*) offrent sur les lèvres, à bien peu de chose

près, le même aspect que la simple syllabe *me*, c'est-à-dire que le *i* et le *j* cessent d'être visibles et il en est ainsi dans tous les cas où ces consonnes sont associées à une voyelle dont l'émission exige l'arrondissement des lèvres.

On le voit, l'expérience est intéressante à plus d'un point de vue. Si elle n'a pas dit son dernier mot, elle permet toutefois d'espérer qu'elle sera de quelque utilité dans l'enseignement de la lecture sur les lèvres. En attendant, elle facilite singulièrement au professeur l'étude des positions et des mouvements des organes vocaux dans l'acte de la parole et apporte une solution à cette question longtemps débattue des modifications des positions et des mouvements subis par les organes vocaux en passant d'un son à un autre.

En terminant, je me plais à rappeler que ce sont deux professeurs de l'Institution nationale, MM. Marichelle et Jacquenod, qui ont eu, les premiers, la pensée d'appliquer la méthode d'analyse par la chronophotographie à l'étude des positions et des mouvements de la bouche chez un homme qui parle.

Si, comme je l'espère, la chronophonophotographie rend un jour des services, il sera bon qu'on sache d'où est partie l'idée initiatrice, cette idée première qui a rendu à jamais illustres tant de grands inventeurs.

A. DUBRANLE.

SÉLECTION

La *Revue internationale*, dans un des derniers numéros, a déjà entretenu ses lecteurs de la sélection (1). Nous voudrions, à notre tour, essayer de résoudre aujourd'hui quelques-unes des questions posées dans cet article.

(1) Les élèves arriérés dans les Institutions de sourds-muets, par A. Dubranle (mai 1892).

Dans une grande école, avec une rentrée de trente élèves, par exemple, on peut former trois classes de dix élèves ; la première excellente, la seconde moyenne, la troisième médiocre. C'est fort bien, mais comment opérera-t-on le partage ? Comment reconnaître les sourds-muets qui méritent de figurer dans chacune de ces divisions ? Aura-t-on recours à des remaniements successifs ? Faudra-t-il plutôt tenir compte de l'intelligence ou de la parole ?

Commençons par déclarer que nous ne sommes pas partisan des modifications continuelles. Il sera toujours plus avantageux pour un élève de ne pas changer de professeur. Il faut donc autant que possible une sélection sérieuse. Il faut former les sections de bonne heure et les conserver longtemps.

Peut-on sectionner de bonne heure au point de vue de l'intelligence? Non, s'il s'agit d'un élève ordinaire. Oui, s'il s'agit d'un enfant très inférieur à ses camarades, en un mot d'un arriéré. Ces malheureux, pour qui l'on réclame, depuis longtemps, des écoles spéciales, doivent être séparés au plus tôt de leurs condisciples et placés, conformément aux décisionsdu Congrès de Paris, dans des classes à part. Leur infériorité sera reconnue au bout de quelques mois, ce qui permettra de former immédiatement la troisième section, celle des médiocres.

Restent les enfants d'intelligence normale qu'il s'agit de répartir dans les deux premières divisions. Avec ceux-là la sélection intellectuelle est impossible avant deux ou trois ans. Il est, en effet, fort difficile de se rendre exactement compte du degré d'intelligence d'un enfant. Il n'en est pas de même de la parole. On peut-être renseigné très vite. Attendre une année n'est pas nécessaire et serait peut-être dangereux : changer un sourd-muet de professeur au bout de dix mois d'études serait risquer de compromettre son articulation.

Pourquoi ne pas sectionner dès le début ? Nous savons à l'avance quels sont les élèves qui parleront le mieux et qui par conséquent devront former la première section. Ce sont :

1° ceux qui ont déjà parlé ; 2° ceux qui ont conservé (qu'ils aient parlé ou non) un certain degré d'audition. Nous serons renseignés sur les premiers par les parents. Quant aux autres, on peut faire à l'aide des cornets acoustiques ou de la voix nue des expériences assez concluantes.

Nous sommes convaincu, qu'au bout de quelques semaines le professeur chargé de former la première division pourra choisir ses élèves en connaissance de cause. Si un léger remaniement est nécessaire, il pourra être effectué au premier janvier et, à la fin du premier trimestre scolaire, les trois sections se trouveront définitivement constituées.

Quel avantage voyons-nous à séparer de leurs camarades les élèves qui ont le plus de dispositions pour la parole? C'est qu'ils peuvent avoir très vite, à Pâques par exemple, tous les éléments de l'articulation ; tandis qu'avec la seconde section, une année et plus seront peut-être nécessaires pour arriver au même résultat. *A priori*, il est inadmissible qu'un sourd presque complet qui n'a jamais entendu apprenne aussi vite à parler qu'un demi-sourd. Le premier, si on le fait parler trop tôt, parlera mal, c'est là l'origine de beaucoup de paroles défectueuses. Créer l'homogénéité au point de vue de l'articulation, tel est le but de ce sectionnement. Or, dans les premières années, il ne faut pas l'oublier, c'est la parole qui doit jouer le principal rôle et c'est pour cela qu'il est indifférent d'avoir dans une même classe des élèves très bien doués et d'autres seulement passables, pourvu que tous parlent également bien.

Ce n'est pas en deuxième ou en troisième année que nous sentirons la différence entre les intelligences des enfants. C'est surtout vers la quatrième ou la cinquième année, au moment où l'enseignement, de matériel et d'élémentaire qu'il était, va devenir primaire. C'est alors que le professeur s'apercevra qu'il a deux classes dans une même classe et qu'il réclamera une seconde sélection, la sélection intellectuelle. Pour l'opérer, on remplacera simplement les derniers élèves de la première division par les meilleurs de la deuxième.

Trouverons-nous dans la seconde section des sourds-muets parlant suffisamment bien pour figurer dans la première ? Il est bien entendu que tous parleront, mais comment parleront-ils? En un mot un sourd de naissance peut-il arriver à acquérir une parole vraiment bonne? C'est là une question très délicate. Nous remarquerons seulement que, chez un enfant bien doué, l'intelligence supplée dans une certaine mesure aux dispositions naturelles. Or ce sont précisément les plus intelligents parmi les élèves de la seconde division qui devront passer dans la première. Il est donc permis d'espérer que cette section réunira des enfants à la fois très intelligents et doués d'une bonne parole.

Ce remaniement va obliger certains élèves à changer de professeur. Nous avons posé en principe qu'il fallait modifier le moins possible. On pourrait donc conserver à chaque maître la division où il se trouve avoir le plus d'élèves. Mais on peut dire qu'à ce moment l'articulation est fixée ; elle ne demande plus qu'à être surveillée. Aussi ne verrions-nous aucun inconvénient à mettre de nouveaux maîtres à la place des anciens. Il pourrait même y avoir avantage pour le professeur à abandonner complètement ses élèves pour recommencer une classe de première année, à se spécialiser, en un mot, pour les classes où la parole joue le principal rôle et a le pas sur la langue. Nous avons fait tout à l'heure une distinction entre l'enseignement maternel et l'enseignment primaire. Il serait peut-être utile d'avoir pour chacun d'eux des professeurs spéciaux qui acquerrraient ainsi une plus grande expérience. Quant aux élèves, avant de leur ouvrir la porte des classes supérieures, il conviendrait également d'examiner s'ils sont suffisamment préparés et de ne pas leur enseigner de l'histoire et de la géographie avant de les avoir mis en possession d'un langage élémentaire. Cet examen se fera naturellement si l'on opère la sélection, comme nous l'avons indiquée.

En terminant, disons un mot du chiffre des élèves. Nous avons supposé que la rentrée était de trente sourds-muets et

qu'on en plaçait dix dans chaque section. En réalité, les choses se passeront autrement. Il faut espérer que sur trente élèves, nous n'aurons pas dix arriérés, que, par suite, la troisième division sera moins nombreuse que les autres. En revanche on pourra charger un peu la première qui se compose des meilleurs éléments et qui doit être ainsi la moins pénible.

Le professeur de la seconde section aura, sans contredit, la tâche la plus ingrate. Il aura des enfants d'intelligence normale et, quoi qu'il fasse, en dépensant beaucoup de peine et d'efforts, il n'arrivera pas au même résultat que son collègue de la première : ses élèves parleront forcément moins bien. Sans doute il est assez désagréable pour un maître de ne pas avoir dans sa classe un seul de ces sourds qui, grâce à un reste d'audition, ont une parole presque aussi naturelle que celle de l'entendant. Mais il se rendra mieux compte ainsi de ce qu'on peut obtenir avec de vrais sourds-muets et les observations qu'il aura faites ne manqueront pas de profiter à notre enseignement.

DUFO DE GERMANE.

INFORMATIONS

Le certificat d'études primaires. — Nous enregistrons avec plaisir le nouveau succès obtenu par l'Institution nationale des sourds-muets de Chambéry aux examens du certificat d'études primaires. Trois élèves de cette Institution, les jeunes *Vougnon*, *Rouget* et *Vincent* ont subi avec succès les épreuves de cet examen et ont été admis au même titre que leurs petits camarades des écoles primaires.

De tous les candidats du canton, l'élève Vougnon a été reçu le premier.

Nous adressons toutes nos félicitations aux élèves et à leurs professeurs.

*
* *

La statue de l'abbé Dassy. — Le mois dernier, a eu lieu, à Marseille, l'inauguration du monument élevé par souscription à la mémoire de l'abbé Dassy, ancien directeur de l'école des sourds-muets et des jeunes aveugles.

C'est sur le plateau de la colline Puget, anciennement colline Bonaparte, que se dresse, à proximité de l'Institution fondée par l'abbé Dassy, ce monument en marbre dû au ciseau du grand sculpteur Falguière. L'abbé Dassy est debout, sa douillette flottante ne laissant voir que quelques plis de sa soutane. Une de ses mains s'appuie paternellement sur l'épaule d'un petit sourd-muet qui, les yeux fixés sur son visage souriant, s'efforce de comprendre ce que dit son maître. La main gauche pend le long du corps et tient un livre fermé. Aux pieds de l'abbé, est assise une petite fille aveugle lisant avec les doigts l'alphabet Braille.

Le groupe repose sur un socle de granit gris. La face antérieure porte, gravée sur une plaque de marbre rouge, l'inscription suivante :

« A l'abbé Dassy, chevalier de la Légion d'honneur, secrétaire perpétuel de l'Académie de Marseille, fondateur de l'Institut des jeunes aveugles, directeur de l'école des sourds-muets, né à Marseille le 1er novembre 1808, décédé le 23 août 1888. »

*
* *

La Société nationale d'encouragement au bien. — Dernièrement a eu lieu la distribution solennelle des récompenses de la Société Nationale d'encouragement au bien, sous la présidence de M. Jules Simon.

Parmi les lauréats nous trouvons Mme Véronique Vincent, en religion Sœur Marceline, professeur à l'Institution

Nationale des sourdes-muettes de Bordeaux, et depuis trente-cinq ans dans cet établissement dont elle est la doyenne.

Nous sommes heureux d'adresser nos meilleurs compliments à Sœur Marceline pour l'hommage mérité qu'elle vient de recevoir.

*
* *

Les Institutions régionales de sourds-muets. — Le Conseil supérieur de l'Assistance publique a discuté, dans son assemblée générale du mois de juin dernier, l'importante question de la création d'écoles régionales de sourds-muets.

Nous aurons l'occasion de revenir sur cet intéressant projet et d'analyser, à son tour, le rapport de M. Lebon, l'honorable député de la Seine-Inférieure, qui, dans une étude très documentée, a recherché, à l'étranger, le fonctionnement des institutions similaires.

D'après les statistiques qui viennent d'être établies, il existerait en France 3,996 sourds-muets en âge de fréquenter les écoles.

Sur ces 3,996 enfants atteints de surdi-mutité, nos trois institutions nationales de Paris, de Bordeaux et de Chambéry en reçoivent 521. Dans les écoles départementales, communales ou libres disséminées en France, 2,795 enfants trouvent également accès ; en outre 194 enfants sont élevés dans les écoles primaires d'entendants-parlants.

Il reste donc 486 jeunes sourds-muets, en âge de scolarité, qui se trouvent privés de toute instruction.

CHRONIQUE

On a émis le projet de donner une série de représentations de pantomimes, dont les acteurs seraient... des sourds-muets. On estime qu'ils

feraient aussi bonne figure sur la scène, en ce genre particulier, que les comédiens qui interprètent une action à l'aide des signes seulement, bien qu'ils aient la faculté de la parole. La seule différence, à ce que l'on suppose, c'est qu'ils joueraient leurs rôles au naturel.

J'avoue que ce projet ne saurait avoir ma sympathie et que je le trouve même un peu fâcheux.

Nous n'avons plus, assurément, les préjugés d'autrefois; nous ne considérons plus le sourd-muet comme un être à part, comme un malheureux incapable de jouer aucun rôle dans la société, comme un déshérité sans rémission. Les miracles d'éducation que réalise maintenant l'Institution nationale de la rue Saint-Jacques ont fait justice de ces erreurs. Nous savons très bien que les sourds-muets sont aujourd'hui suffisamment armés, par d'admirables méthodes d'instruction, pour tenir sans défaveur leur place dans le monde, et qu'ils occupent en effet, ou d'une manière suffisante, ou même, d'aventure, avec un certain éclat, de très diverses situations.

Quelques sourds-muets, notamment, se sont fait remarquer dans la peinture et dans la sculpture, prouvant ainsi que le malheur qui les a frappés dès leur naissance n'avait pas empêché le développement complet de leur intelligence.

Nous estimons actuellement, en pleine connaissance de cause, que les sourds-muets, après avoir reçu le bienfait d'un enseignement spécial dont le perfectionement est tout à l'honneur de ce temps, sont capables d'efforts égaux à ceux des autres hommes, et nous nous sentons, en plus, quelque respect pour l'énergie dont ils ont dû faire preuve pour triompher des obstacles qu'ils avaient à vaincre.

Mais pourquoi — fût-ce dans une intention excellente — vouloir, par une sorte de défi, tenter une expérience publique qui ne peut être que pénible? Cette épreuve, je comprends qu'on la fasse en petit comité, dans l'intérieur des Institutions, sous les yeux de spécialistes. Mais convier la foule à ces exercices, constituant un véritable spectacle, — ceci me semble dangereux, et je ne crois pas être trop routinier en exprimant cet avis.

Sommes-nous déjà si blasés que nous ayons besoin, pour piquer notre curiosité, du ragoût d'une infirmité?

Quel plaisir pourra-t-il y avoir à contempler des malheureux dont nous ne parviendrons pas à oublier la détresse physique et qui la trahiront forcément sans cesse? Imagine-t-on, sans embarras, quelque erreur de leur part provoquant des rires involontaires? Ils seraient cruels. Le mieux est de ne pas rendre cette cruauté possible. Je défie bien les gens de cœur de considérer une semblable exhibition comme un divertissement réel. L'obsession de l'infortune des acteurs empêcherait de suivre l'action avec la liberté d'esprit nécessaire. Je sais bien que, pour moi, l'idée qu'Arlequin et Pierrot, en poursuivant Colombine, ne s'expriment par gestes que parce qu'ils ne peuvent faire autrement, me hanterait douloureusement. Tous les caprices de l'amour, toutes les folies de la jeunesse, tout ce qui est éternellement charmant, — non, tout cela ne peut être

traduit par de pauvres êtres dont le sort, malgré tous les progrès accomplis, nous paraît toujours justement lamentable.

Au point de vue de l'art, la pantomime demande, pour être plaisante, une précision extrême. Elle perd tout son charme bouffon si les « répliques » mimées ne sont pas envoyées avec une éblouissante prestesse. Or, comment les sourd-muets comédiens ne seraient-ils pas parfois en défaut, n'étant pas aidés par la musique, jouant au milieu du lourd silence qui pèse sans cesse sur eux ?

Mais, je le répète, leur jeu fût-il irréprochable, il y aurait, de la part d'un public ayant quelque dignité, un sentiment de gêne qui interdirait cette condition indispensable, pour le spectateur, au plaisir qu'il doit prendre au théâtre : l'abandon, l'intérêt uniquement concentré sur l'action.

Il paraît que ces représentations de sourds-muets sont fréquentes en Amérique et qu'elles y ont du succès. Cela prouve simplement que les Américains ont le goût moins délicat que nous, l'amour de l'excentricité, en toute choses, étant une sorte de dépravation. Ils se plaisent à ce spectacle parce que les acteurs sont des sourds-muets. Nous ne pourrions y trouver quelque agrément, nous autres, que malgré la misère naturelle de ces interprètes. Un spectacle où se mêlerait une arrière-pensée de pitié ne saurait réussir chez nous.

Les intentions des instigateurs de ce projet — que je voudrais voir demeurer à l'état de projet — ne sont pas suspects. Ils pensent, de bonne foi sans doute, offrir de nouveaux moyens d'existence aux sourds-muets. Il y aurait là pourtant, malgré tout, une sorte de spéculation sur un inguérissable mal, qui aurait quelque chose d'affligeant.

J'ai horreur, au théâtre, de tout ce qui est anormal, et nous sommes, heureusement, bon nombre de gens simples à penser de la sorte. Y eut-il rien de pitoyable, comme l'exhibition, dans une pièce de la Gaîté, de ces malheureuses filles qu'un ironique et méchant caprice de la nature avait rivées l'une à l'autre ? Leur disgrâce, sous le travertissement dont on les avait affublées, faisait peine à voir. Qui pouvait avoir le courage de cette monstruosité ?

Les rôles trop importants confiés à des ennfats, ceux-ci s'en acquittassent-ils avec une extrême gentillesse, ne me causent pas non plus grand plaisir. Je pense à l'effort exigé de ces petits cerveaux, effort qui se paiera peut-être, quelque jour. Je pense surtout que la place d'une gamine de dix ans n'est pas dans un théâtre, pour une foule de bonnes raisons, et je me sens moins touché de l'application de la pauvrette pour répéter des choses qu'elle ne comprend pas, que gêné, pour ainsi dire, de la tâche disproportionnée avec son âge qui lui est imposée.

Nous voulons, au théâtre, goûter un plaisir qui soit composé d'éléments rationnels, et toutes les originalités d'interprétation nous choquent beaucoup plus qu'elles ne nous intéressent.

Que sera-ce donc s'il doit s'agir d'une troupe entière d'infirmes ? C'est précisément parce que je les plains profondément, que je me sens ému de leur affliction, que je respecte leur malheur, que je souhaiterais qu'on ne les exposât pas à la risée publique, par la réalisation d'une idée par

trop paradoxale. Ce serait le plus sûr moyen de leur rappeller douloureusement leur infériorité, que de les soumettre à des comparaisons dans lesquelles ils ne pourraient avoir que le dessous.

PAUL GINISTY.

(*Extrait du* XIX° *Siècle.*)

REVUE DES JOURNAUX

Il Sordomuto. — La partie pédagogique du *Sordomuto* d'avril 1892 débute par la biographie du comte Paul TAVERNA, bienfaiteur des sourds-muets, mort en 1878. Le nom de cet homme de bien est particulièrement vénéré des sourds-muets italiens qui lui doivent l'Institution des sourds-muets pauvres de la campagne de Milan.

Si le comte Taverna partage avec quelques autres le mérite d'avoir fondé une Institution de ses propres deniers, il a eu le rare bonheur de voir son école prospérer et briller entre toutes. Sous la direction de Tarra, il la vit se transformer en un champ d'expériences d'où sortit bientôt cette méthode orale qui fut adoptée dans la suite par les instituteurs du monde entier.

C'est au rôle brillant joué par son école que Taverna doit de nous être connu ; c'est grâce à l'éclat jeté par l'œuvre que le nom du fondateur est dans toutes les mémoires.

Nous lisons dans une lettre de M. L. MOLFINO les lignes suivantes concernant l'Institution de Buenos-Ayres :

« A mon arrivée, l'Institution comptait dix-huit élèves. Six d'entre eux ont été rendus à leur famille comme incapables de suivre le cours d'enseignement et les douze autres ont été partagés en deux classes. Quatre élèves âgés de sept ans, qui ont déjà passé une année à l'Institution, feront partie de la première classe dans laquelle entreront aussi les nouveaux arrivants, la seconde classe comprendra huit sourds-muets.

« A propos de l'admission de nouveaux élèves, il se passe ici un fait regrettable. Le gouvernement avait tout disposé pour l'admission d'une vingtaine de sourds-muets et aussi pour la création d'une classe de sourdes-muettes qui seraient instruites dans un autre local. Avec un zèle des plus louables la Commission directrice fit connaître dans les diverses provinces les avantages accordés par le gouvernement qui admet gratuitement les pauvres, malgré ses difficultés financières actuelles. Et quel est le résultat de tant de zèle ? Jusqu'ici quatre demandes d'admission pour les sourds-muets nous sont arrivées, et aucune de sourde-muette en âge d'être acceptée.

« La Commission a consenti à admettre quelques externes... Le cours de méthode est suivi par une douzaine de maîtres et de maîtresses, parmi lesquels un professeur de l'École normale. »

Après des considérations générales sur *la gymnastique*, Hecker reconnaît la difficulté d'y exercer les sujets privés de l'ouïe. Les sourds n'ont pas, en effet, comme les entendants, le sentiment du rythme qui seul peut amener la précision des mouvements. Pour le leur faire acquérir, l'auteur recommande de les faire battre des mains et de leur faire marquer le pas en cadence. Pendant l'hiver cet exercice peut être fait dans des locaux fermés où les bruits s'amplifient au point de devenir perceptibles pour les sourds.

Ajoutons qu'en général l'idée du rythme n'est pas aussi inconnue de nos sourds qu'on pourrait le croire. La gymnastique scolaire et l'enseignement de la parole lui-même contribuent à la leur donner. Puis ne voyons-nous pas certains de nos élèves battre de la semelle deux à deux les jours d'hiver pendant que d'autres esquissent des pas de danse assez compliqués ? On sait en outre que bon nombre d'entre eux, et des plus sourds, aiment à reproduire la batterie du tambour un peu partout, sur les portes et les cloisons.

Avec de tels élèves l'étude de la cadence ne sera ni bien difficile ni bien longue. Nous avons vu, pour notre part, une section nombreuse de sourds effectuer des exercices d'ensemble avec une précision remarquable, en comptant les mouvements à haute voix, comme le font les entendants.

D'ailleurs, si quelques élèves se montraient réfractaires à cette sorte de préparation à la gymnastique, il ne faudrait pas s'en étonner. Il est probable qu'avec des oreilles ceux-là n'auraient guère mieux évolué, et que, devenus soldats, ils n'auraient fait qu'augmenter le nombre dé ces bleus qui déroutent les meilleurs instructeurs, et quittent la caserne sans avoir appris à marquer le pas.

Nous lisons ensuite trois articles de l'infatigable directeur du *Sordomuto*, M. E. Molfino.

Dans le premier, — Lettre à un ami —, M. Molfino exprime le désir de voir abandonner pour le moment les questions du travail manuel et du dessin considérées, la première, au point de vue de l'augmentation du nombre des métiers, la seconde, au point de vue du développement du goût artistique; mais il voudrait voir étudier ces deux questions dans leurs rapports avec l'usage de la parole afin de déterminer les moyens de faire de nos élèves des *ouvriers parlants*.

Voilà une bonne idée dont sauront certainement profiter ceux qui traiteront de l'enseignement professionnel et de l'enseignement du dessin au Congrès de Gênes. Au lieu de songer à former des artistes il serait plus utile, en effet, de rechercher les moyens de faire de nos élèves des *ouvriers parlants*, car ils n'ont été jusqu'ici, dans la plupart de nos établissements, que des *écoliers parlants*. C'est déjà un beau résultat, il est vrai, et qui n'a pas été obtenu sans peine, mais nous ne pouvons nous en contenter ; si nous devions en rester là, les avantages que présente la méthode orale seraient fort amoindris.

Puisqu'aujourd'hui la classe est conquise à l'enseignement oral et qu'on y parle depuis hier, cherchons à conquérir l'atelier pour qu'on y parle

dès demain. Le jour où nos élèves parleront ainsi pendant la plus grande partie de leur journée, nous serons bien près de répondre entièrement aux exigences de la méthode orale.

Suivent une leçon d'arithmétique et une étude sur l'emploi de l'article déterminé et indéterminé, dans lesquelles M. MOLFINO fait l'application de la plus pure méthode intuitive.

PAUTRÉ.

Organ der Taubstummen-Anstalten, n° 4 (avril 1892)

SOMMAIRE. — M. ROOSE : *La méthode allemande et les signes* (à suivre). — M. W. PAUL : *De l'importance du jeu dans l'éducation du sourd-muet* (à suivre). — M. BLEHER : *Un nouveau héros en lutte.* Bibliographie. — Informations. — Avis et réclames.

SUPPLÉMENT : *Remarques* de M. Édouard MOREL (traduit du français par M. Haug) suite.

Ainsi qu'on l'a pu voir par les précédents comptes rendus, il s'en faut que la méthode orale pure soit acceptée sans discussion dans toutes les écoles de sourds-muets allemandes. D'après ce que nous dit M. Roose, il s'en faut encore plus que cette méthode soit appliquée réellement. Dans beaucoup d'institutions on lutte encore vainement contre les signes. C'est cette situation que M. Roose expose dans son article ; il en recherche les causes et en indique les remèdes.

Considérant la place occupée par les signes dans l'enseignement, par rapport à la parole, il distingue quatre phâses de la méthode allemande :

« 1° On s'efforce de développer et perfectionner le langage des signes, pour obtenir une base ou un moyen d'explication dans l'enseignement de la langue ;

« 2° On n'enseigne plus les signes, mais on s'en sert et on permet aux élèves de s'en servir dans une large mesure ;

« 3° On exclut la langue des signes de l'enseignement comme moyen de désignation, — elle ne doit pas être ni devenir une langue à côté de la langue ordinaire..... — On se sert des jeux de physionomie, des gesticulations naturelles et des actions pantomimiques intuitives — des signes naturels ;

« 4° La parole dit : Loin de moi les signes ! Ni professeur ni élève ne doivent s'en servir. »

« Les hommes de la première période sont disparus ; mais on pouvait, il y a peu d'années — et même aujourd'hui — voir les représentants de la deuxième période s'agiter et gesticuler dans beaucoup d'institutions. Un grand nombre des professeurs de sourds-muets actuellement en exercice s'inspirent toujours des principes de la troisième Ils n'ont jamais extirpé radicalement les signes ; au contraire, beaucoup d'entre eux ont parlé en faveur des signes naturels. Enfin, nous avons encore ceux que l'on a appelés les fanatiques de la parole, comme représentants de la quatrième période.

« Nous pouvons maintenant poser cette question : Dans quelle période nous trouvons-nous réellement ? On pourrait peut-être dire que la majorité des professeurs de sourds-muets allemands est pour la méthode orale pure et que, par conséquent, nous sommes dans la quatrième période. La bannière de la méthode allemande porterait ainsi la devise : « Plus de signes ». Ne regarde-t-on pas seulement les professeurs, mais aussi les élèves, on reconnaît que presque partout ceux-ci se servent de préférence du langage des signes, entre eux et avec les personnes autres que leurs professeurs. Donc, si l'on tient compte des efforts faits par les professeurs on peut dire : nous sommes dans la quatrième ; si l'on considère les résultats obtenus avec les élèves, on dit : dans la deuxième.... D'où vient cette différence, cette contradiction ? C'est ce que nous allons examiner :

1° Dans les internats, les grands surtout, la langue des signes a pris un tel pied qu'elle a résisté jusqu'ici à toutes les attaques faites pour l'en déloger ;

2° Les élèves des externats sont ordinairement réunis par deux ou par trois chez un même nourricier. Naturellement, ils font des signes entre eux. Avec les personnes qui les soignent, ils font encore des signes : « La mimique est aux yeux du public un art que tout le monde ne peut comprendre. Combien de fois, au moyen de cet art, les personnes à qui les sourds-muets sont confiés se sont-elles fait regarder avec un étonnement mêlé d'admiration, par des convives, des amis, des voisins, des promeneurs ! » Enfin, avec les gens du dehors les élèves s'entretiennent encore par signes : « Que l'on observe un jeune professeur de sourds-muets dans sa première semaine d'enseignement : quelles difficultés pour se faire comprendre de ses élèves ! Combien cela doit-il être plus difficile pour les gens du peuple qui se trouvent pour la première fois en relation avec un sourd-muet » ;

3° Dans maints établissements, il est encore des maîtres qui croient ne pouvoirs se passer des signes naturels ; on en trouverait peut-être encore, parmi les plus âgés, qui ne commentent jamais un verset de la Bible sans accompagner chaque mot d'un signe ;

4° Le signe naturel nuit à la parole ; ceux qui en font usage font fausse route. « Les enfants doivent-ils, par exemple, essuyer leur ardoise, le professeur fait en toute confiance le mouvement d'essuyer, car ce n'est pas là un signe, dit-on, c'est l'imitation d'une action. Bien ! Seulement le professeur répète ce mouvement la dans la même leçon, et dans la prochaine leçon, et dans les jours suivants ; bientôt l'élève lui-même s'en servira avec ses condisciples..... Le sourd-muet emploie ainsi un signe déterminé pour une notion déterminée, le signe est fixé, il est devenu un moyen de désignation. Cet exemple est pris entre mille. » Le signe naturel n'eût-il d'ailleurs été exécuté qu'une fois, que les élèves en eussent fait quand même immédiatement leur profit. M. Roose insiste longuement sur ce point, afin de bien démontrer aux partisans des signes naturels qu'ils ne suivent pas la bonne voie, et que « l'emploi de ces signes conduit infailliblement à la longue mimique » ;

5° Une autre erreur qui a encore quelque crédit, consiste à croire

que l'usage des signes, favorisé dans les premières années de l'enseignement, décroît au fur et à mesure que grandit celui de la langue parlée. « Le sourd-muet, pour ses idées, possède deux désignations : l'une, orale, qui est presque exclusivement cultivée dans l'école, l'autre, mimique, qui plaît extraordinairement à sa nature, et qui est le plus souvent employée dans les relations; celle-ci doit apparaître au sourd-muet, pleine de vie et de force, celle-là, la désignation orale, doit lui sembler faible et sans couleur. » Entre les deux l'élève n'hésitera pas, et « non seulement il se servira de préférence des signes, mais encore chaque fois qu'il n'aura à sa disposition que le terne mot parlé, il sentira le besoin de se créer un signe, soit naturel, soit artificiel ».

Ainsi, et l'expérience le prouve « les signes une fois tolérés ne seront nullement chassés par l'enseignement de la langue ordinaire, ils seront au contraire nourris et enrichis ».

En réponse à cette objection que le mot simple laisse froid l'élève, tandis que ce mot, secondé par la pantomime, produit l'effet désiré, — M. Roose dit : « Mais qui a jamais demandé que dans son enseignement le professeur se tînt immobile comme une statue, les muscles rigides et les yeux sans éclat ?... On se servira donc :

« *a* — De la mimique (dans le sens étroit du mot); joie et souffrance, amour et haine, espérance et déception, désir et aversion, doivent être exprimés par les yeux et les traits du visage.

« *b* — De la gesticulation; le mouvement et la tenue du corps et particulièrement des bras et des mains doivent apporter lumière et chaleur dans le discours »

Mais, dira-t-on, ces mines et gestes sont des signes naturels ? — Nullement :

« 1° Les mines et gestes présentent un caractère général, tandis que les signes naturels ont un caractère particulier ;

« 2° Une fixation des premiers (à peu d'exceptions près) n'est pas possible ; pour les seconds, on a vu que la fixation était facile;

« 3° Une mine ou un geste rendent rarement superflu le mot parlé; avec le signe naturel, ce mot n'a plus de valeur.

En conséquence M. Roose formule cette règle : « Pour donner à ses mots l'esprit et la vie, il est indispensable que le professeur emploie *mimique* et *gesticulation* dans une mesure étendue. Au contraire, dans l'intérêt de la formation de la langue, il doit s'abstenir de faire des mouvements qui, par leur précision, rendent le mot parlé inutile ou superflu... »

M. W. Paul demande une organisation rationnelle du jeu dans les écoles de sourds-muets.

Il montre d'abord que le jeu est naturel à l'homme depuis sa naissance jusqu'à sa mort, que le jeu chez l'enfant réjouit le cœur en même temps qu'il fortifie le corps et exerce l'esprit.

Il compare ensuite, sous le rapport du jeu, le jeune sourd-muet avec le jeune entendant et fait voir la grande supériorité du dernier sur le premier. L'entendant joue sans cesse, le petit sourd-muet vit à l'écart :

« Bien qu'au milieu des enfants de son âge, il ne peut participer à leurs

jeux. Qui donc jouerait volontiers avec un enfant qui ne peut ni entendre ni parler! Exclu des jeux des enfants entendants, il doit, non sans déplaisir, continuer seul son chemin ou se retirer dans un coin isolé. Le sourd-muet est contraint de se créer une vie silencieuse où l'inclination au jeu et à l'activité s'engourdit de plus en plus.....

« Et les suites! Les suites, pour le développement intellectuel, sont connues de chacun et parfaitement visibles au manque de langue maternelle. Mais aussi, le développement des aptitudes corporelles doit par l'absence de jeu rester beaucoup en arrière chez le sourd-muet. La souplesse, la rapidité et l'assurance dans les mouvements, la force et la persévérance lui font défaut. Ses membres sont sans vigueur et son corps débile; de là une foule d'imperfections qui se développent sous la trop faible ou trop négligente surveillance des parents.

« C'est ainsi qu'apparaît l'enfant sourd-muet à son entrée à l'institution; un être engourdi physiquement et intellectuellement, resté bien loin en arrière des autres enfants de son âge, incapable de tout travail sérieux. »

Comment soumettrons-nous ce sourd-muet à la discipline de l'établissement, comment l'habituerons-nous à l'assiduité dans le travail scolaire, comment pourrons-nous lui donner le goût et l'articulation? — Lorsque nous aurons ressaisi en lui le penchant à l'activité, penchant qui se manifeste le mieux et le plus sûrement dans les jeux enfantins. »

On fera donc jouer le sourd-muet. Ce ne sera pas trop de lui restituer à l'école le temps que, dans sa famille, il aura perdu à ne pas jouer. Dans l'institution de sourds-muets, le jeu prendra une plus grande place qu'à l'école primaire.

M. Paul donne le pas aux *jeux de mouvement* sur les *jeux d'esprit* qui, d'ailleurs, ont leur importance et viennent en leur temps. Les jeux de mouvement avec jouets (balle, corde, cerceau, etc) ou sans jouets (chat, cheval, barres, quatre coins, etc.) ont la plus heureuse influence sur la santé générale et aussi sur les facultés de l'âme.

Au point de vue physique, M. Paul dit avoir obtenu des résultats surprenants avec « des enfants qui n'avaient pas appris à franchir un brin de paille dans les huit premières années de leur vie ».

Au point de vue intellectuel, il faut remarquer que tout un monde d'intuitions est révélé aux enfants dans les jeux. Il rappelle ces mots d'Heusinger dans sa *Famille Wertheim* « Il se développe, par les jeux et les rapports avec les objets physiques, peut-être plus d'idées dans les six premières années de la vie que dans les douze suivantes. Il est de la plus extrême importance à ce moment d'assister les enfants. » Et ceux-ci, de Coménius : « Il faut laisser les enfants jouer à cœur-joie. Dans ce temps, ils apprennent les commencements de toutes choses et arts. »

Dans le jeu, le sourd-muet trouve le bonheur complet : « il oublie sa souffrance, il oublie son infirmité, il oublie père, mère et foyer, jusqu'à l'école dans laquelle il se trouve, il oublie le sévère professeur, ne voit que ses compagnons de jeu parmi lesquels le maître est le plus cher parce qu'il comprend le mieux le jeu et l'introduit dans ce beau pays de l'oubli où il peut se mouvoir librement et goûter pleinement une joie sans mélange ».

Le nouveau héros que nous signale M. Bleher est le président de l'*Association des sourds-muets du Rhin*, M. Franz Bossong, qui vient de publier une brochure intitulée : *La lutte des sourds-muets pour la langue parlée et la langue des signes*. M. Bleher réfute les arguments de l'auteur contre la méthode orale pure. Il reconnaît cependant que la partie de la brochure qui a trait à la parole renferme des idées justes et excellentes.

Au début de l'article est reproduit l'appel adressé à tous les sourds-muets, au nom de l'Association des sourds-muets du Rhin.

A signaler un nouveau livre de lecture de MM. G. Köhler et O. Kruse pour les écoles de sourds-muets *Livre de lecture* pour le degré moyen (4e année) dans les écoles de sourds-muets. 2e volume, avec 12 gravures. Chez J. Bergas imprimeur-éditeur, Schleswig 1892.

L. Danjou.

BIBLIOGRAPHIE

Charles-Michel de l'Épée, l'*apôtre des sourds-muets*. Notre collaborateur et ami, Monsieur le professeur Carlo Perini de l'Institution des sourds-muets pauvres de Milan, a eu l'idée touchante, et ingénieuse de publier, sous forme de petit livre à l'usage des sourds-muets italiens, une biographie de Charles-Michel de l'Épée, l'*apôtre des sourds-muets*. La brochurette a 32 pages et coûte vingt-cinq centimes. Elle avait déjà paru en articles dans un petit journal milanais qui a pour titre : le *Giulio Tarra* .

L'histoire est simple et touchante comme la vie du grand homme : et l'auteur a fait subir au récit les modifications nécessaires pour qu'il fût tout à fait à la portée des élèves. — Ils y trouveront à la fois une leçon d'histoire et une leçon de morale. — Rien n'est mieux fait pour développer chez eux cette qualité que l'un deux a défini « la mémoire du cœur » et pour leur inspirer le respect et la confiance envers leurs maîtres. C'est une bonne idée qu'a eue notre collègue de publier cet opuscule ; il n'a pas fait seulement un bon petit livre mais encore une bonne action; et nous souhaitons que son exemple soit imité.

M. D.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS



SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

HUITIÈME ANNÉE

N° 5. — AOUT 1892

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A **M. G. CARRÉ, Éditeur**, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

VIN DE CHASSAING — **Pepsine et Diastase.** — Dans son Rapport sur cette préparation (mars 1864), l'Académie de Médecine de Paris a déclaré qu'il n'y avait aucune incompatibilité chimique entre la Pepsine et la Diastase, et que l'association de ces deux ferments digestifs pouvait rendre des services à la Thérapeutique

Depuis cette époque, le **Vin de Chassaing** a conquis dans l'art de guérir une place importante. La plupart des Médecins l'ont adopté et prescrit spécialement dans le traitement des *Dyspepsies*.

Peut-être, Monsieur le Docteur, avez-vous eu déjà l'occasion d'en prescrire l'emploi ? Permettez-moi, dans tous les cas, de le placer sous votre patronage et de vous le recommander dans les cas de: *Dyspepsie, Gastralgie, Vomissements incoercibles, Diarrhée, Alimentation insuffisante, Convalescences, Perte de l'Appétit, des Forces, etc.*

(Dose: un à deux verres de liqueur à chaque repas.)



PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

P. S. — *La Pepsine et la Diastase sont préparées par nous à notre usine d'Asnières (Seine). Nous serions heureux de vous y recevoir, et de vous faire juge des soins que nous apportons à la fabrication de nos produits et des efforts que nous avons faits pour arriver à la bonne préparation des ferments physiologiques.*

SIROP DE FALIÈRES — **Bromure de Potassium.** Les Bromures de Potassium du Commerce sont souvent impurs et contiennent jusqu'à 30 et 40 0/0 de carbonate de potasse, d'iodure de potassium et surtout de chlorure de potassium. L'Académie de Médecine de Paris l'a constaté lorsqu'en 1871 elle a donné, sur le rapport de l'un de ses membres, M. le professeur Poggiale, son approbation exclusive au mode de préparation et de purification du Bromure de Potassium soumis par M. Falières.

Cette préparation a donc le mérite de vous offrir un Bromure de Potassium absolument pur. Chaque cuillerée à bouche contient 2 grammes de Bromure, une cuillerée à dessert 1 gramme, une cuillerée à café 50 centigrammes.

Vous en obtiendrez de bons résultats partout où l'emploi du Bromure de Potassium est indiqué.

Bromure de Potassium granulé de Falières.

Chaque Flacon contient 75 grammes de sel *pur* et est accompagné d'une cuiller-mesure contenant 50 centigrammes. Cette préparation a le double avantage d'être économique et de permettre au malade de faire sa solution au moment du besoin et en se conformant à la prescription de son médecin.

PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

Sur votre demande, nous nous empresserons de vous adresser le Rapport de M. Poggiale, soumis à l'Académie de Médecine et approuvé par elle.

PHOSPHATINE FALIÈRES Aliment des plus agréables et pouvant entre les mains des Médecins être un excellent adjuvant de la médication phosphatée. Il vous rendra de bons services :

Chez les enfants, surtout au moment du sevrage; chez les femmes enceintes ou nourrices; chez les vieillards et les convalescents.

(Une cuillerée à bouche contient 25 centig. Phosphate de chaux pur et *assimilable.*

PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VIII. — N° 5 Août 1892.

L'INSTITUTION NATIONALE

DES SOURDS-MUETS DE PARIS

(*Suite*)

III

Nous avons dû insister sur cette partie de l'éducation des sourds-muets, la plus importante de toutes et sans laquelle les autres ne pourraient porter de fruits. L'enseignement de la parole et de la langue suit les élèves pendant toute la durée de leurs études, et il ne cesse jamais d'y occuper la première place. Passons rapidement en revue les autres enseignements, l'arithmétique, la géographie, l'histoire, les notions de droit, etc.

Dès la première année, les enfants sont initiés à la numération par de premiers exercices très simples. Cet enseignement se poursuit par de petites additions d'abord orales, puis écrites (2e année), par des additions et des soustractions parlées et écrites (3e année), par des multiplications parlées et écrites, avec l'étude des monnaies et de leur valeur (4e année). Vient ensuite l'étude des nombres entiers et des nombres décimaux, avec des exercices de divisions parlées et écrites et des notions élémentaires sur le système métrique (5e année), puis, en sixième année, des problèmes pratiques et usuels sur les quatre règles avec application au système des poids et mesures et une idée des fractions les plus simples. La septième année comprend le système métrique, des problèmes

pratiques sur la règle de trois simple et la règle d'intérêt, enfin des éléments de géométrie (mesure des surfaces géométriques : carré, rectangle, triangle, cercle ; évaluation des volumes : cube, cylindre).

L'enseignement de la géographie est donné à partir de la cinquième année. On commence très sagement par l'étude de l'Institution (topographie de la classe, du corps de bâtiment dont elle fait partie, des cours et jardins). On passe ensuite à l'étude de Paris (rues voisines, artères principales, parcours de la Seine à travers la ville, ponts principaux, grandes gares de chemins de fer), puis de la terre (aspect général, les terres et les eaux, les cinq parties du monde, les principales races d'hommes), enfin de la France (configuration générale, géographie physique, chemins de fer, villes principales). En sixième année, on fait une étude plus étendue de la France et de l'Algérie (chaînes de montagnes, fleuves, canaux, ports, départements, villes importantes, productions, industries, personnages célèbres) et on passe en revue l'Europe et les quatre autres parties du monde. La septième année est réservée à quelques notions sommaires de cosmographie et à l'étude de la France politique et administrative (commune, canton, arrondissement, département, État). Outre la carte ordinaire, les élèves ont à leur disposition des maquettes, des cartes et des globes en relief. Ils sont exercés au dessin des cartes.

L'histoire de France est étudiée dans les deux dernières années. L'enseignement s'étend d'abord de la Gaule indépendante et de la Gaule romaine jusqu'à la fin du XVIII[e] siècle. La seconde année embrasse la Révolution et toute l'histoire contemporaine jusqu'à la présidence de M. Grévy. Il est évident que cet enseignement doit être tout à fait élémentaire. Le mode d'instruction est très sage. Chaque leçon, après avoir été présentée sous la forme expositive, doit-être décomposée par le dialogue. Le programme recommande aussi de faire chercher sur la carte les lieux importants mentionnés dans la leçon. La classe doit être munie de collections d'images représentant les costumes, les armes, les produc-

tions de chaque époque. Enfin, l'enseignement est complété par des visites dans les musées. La phrase suivante caractérise l'esprit de ces programmes : » Il faut que l'enseignement de l'histoire, encore plus que celui de la géographie, concoure à l'étude de la langue et serve à fortifier le sens moral chez les élèves. »

C'est aussi pour développer en eux le sentiment de leurs devoirs et, en même temps, pour les armer en vue des relations et des actes de la vie sociale qu'on leur donne, dans la dernière année, des notions de droit usuel. Des indications sommaires les initient aux *droits civils* et aux *devoirs civiques*, aux *actes de l'état civil*, aux devoirs de la famille, à la distinction entre les biens-meubles et les biens-immeubles, aux règles de la succession, des testaments, des contrats de mariage, aux conditions de la vente, des locations, aux procurations, aux assurances, aux caisses d'épargne, aux rentes, actions, obligations, hypothèques, sociétés de secours mutuels, aux rapports entre les maîtres et les domestiques, les ouvriers et les patrons. Enfin, on leur donne une idée des délits et des crimes, des tribunaux de tous les degrès et des règles de la procédure. Grâce à ces connaissances, ils sortent de l'institution suffisamment armés contre ceux qui voudraient exploiter leur infirmité.

Nous avons parcouru la partie purement intellectuelle des études des sourds-muets. Nous ne pouvons cependant omettre un point très grave de cette rédemption merveilleuse, je veux dire l'enseignement religieux. Rien, ce semble, de plus difficile que cet enseignement, puisqu'il s'agit d'introduire des idées immatérielles dans l'intelligence des enfants, et l'on a fait longtemps cette objection à la méthode orale. Par les signes, disait-on, par les dessins on pouvait amener le sourd-muet à concevoir un être suprême, qui a créé et qui conserve tout ce qui existe; comment y réussir par la parole? L'abbé Tarra répond avec raison que le signe mimique, que le dessin s'adressent aux sens, qu'ils *matérialisent* les idées, qu'ainsi, loin de dégager l'esprit et de l'élever dans les régions du pur spiritualisme, elles le conduisent forcément à une con-

ception grossière de la divinité; elles ont pour résultat final l'anthropomorphisme.

Il est d'accord avec Valade-Gabel pour recommander une autre méthode. Il veut qu'après avoir appris au sourd-muet à prononcer le nom de Dieu, on éveille chez lui l'idée première de l'existence de Dieu, de sa toute-puissance, de ses rapports avec l'homme. A la vue de la nature, d'une fleur, du ciel serein ou étoilé, et lorsque l'élève est sage, attentif, obéissant, il lui dit, par exemple : « Dieu bon, Dieu content, Dieu bénit. » — Tonne-t-il, fait-il des éclairs, l'orage est-il déchaîné, ou bien l'élève a-t-il commis quelque faute, a-t-il été distrait, menteur, obstiné, il lui répète : « Dieu fort, Dieu grand, Dieu punit. » Par ces paroles on réveille dans l'esprit de l'enfant le sens latent de la Divinité qui est au fond de la conscience ; on fait briller cette lumière « qui illumine tout homme venant au monde ». A mesure qu'il se développe, on saisit toutes les occasions de l'initier aux principaux attributs de Dieu. C'est, en général, de la troisième à la quatrième année d'enseignement, quand il est devenu capable de se rendre compte des choses et des ouvriers qui les ont faites, que les idées religieuses font le plus de progrès dans son esprit et dans son cœur. On suscite sa curiosité; on l'amène à se poser ces questions: qui a fait les plantes, les animaux? qui a fait le ciel et la terre? qui a fait le premier homme? Alors le maître dévoile le grand mystère, raconte à ses élèves l'histoire de la création; il en déduit les dogmes de l'éternité de Dieu, de sa toute-puissance, de sa providence, de sa bonté, c'est-à-dire les premières notions fondamentales de la religion.

Les lecteurs curieux de ces graves questions trouveront dans le livre de l'abbé Tarra la marche par laquelle de la religion naturelle on conduit le jeune homme jusqu'à la connaissance des dogmes du christianisme et des devoirs moraux qui en dérivent : devoirs envers Dieu, envers le prochain, envers lui-même. Il y a quatre degrés dans cette initiation : l'observation de la *nature*, qui ouvre la voie à l'*histoire;*

l'*histoire*, qui conduit au *dogme ;* le *dogme* qui a son application dans la *morale*.

Quant à la méthode suivie pour cet enseignement, elle est celle qui assure le succès de tous les autres : 1° récit claire et simple fait par le professeur ; 2° interrogations par dialogues pour s'assurer qu'il a été bien compris ; 3° dialogues entre les élèves sur le sujet de la leçon ; 4° enfin, résumé écrit qui en fixe les idées principales.

Il est évident qu'à ces leçons didactiques doivent se joindre les pratiques intelligentes du culte, la prière du matin et du soir, les cérémonies religieuses dont on a soin d'expliquer aux élèves l'objet et le but, en remontant à l'origine et en faisant l'histoire de chaque fête. Au témoignage de Valade-Gabel et d'autres pédagogues des sourds-muets, ces malheureux « sont plus accessibles que les autres aux idées religieuses ; mais le meilleur moyen de les cultiver en eux, c'est celui que donne l'abbé Tarra : « Faire de l'instruction chrétienne la règle et la raison suprême de chaque branche d'enseignement. »

Nous sommes heureux de dire qu'on ne s'est pas écarté dans la grande Institution de Paris de ces principes si sages, qu'on n'a pas privé ces enfants, qui, même après leurs huit années d'études, seront toujours inférieurs à leurs semblables, de cette consolation et de cette force. Un aumônier habile et dévoué leur donne l'enseignement à partir de la cinquième année d'études. Ils ont alors de quatorze à quinze ans : vu leur infirmité, ce n'est pas avant leur seizième année qu'ils peuvent être appelés à faire leur première communion. Bien entendu, le cours d'instruction religieuse continue, une fois par semaine, jusqu'à la sortie de l'Institution, à moins que la famille n'ait exprimé un désir contraire.

Lors de notre dernière visite, voici les résultats qu'on a donnés : sur plus de deux cents élèves que recevait alors la maison, deux étaient israélites ; tous les autres étaient catholiques de naissance, et tous, sauf un seul, devaient faire ou avaient fait leur première communion. Parmi ces derniers, vingt seulement ne continuaient pas à suivre les pratiques du

culte. Après tout, cette liberté est peut-être plus salutaire que nuisible; elle donne aux jeunes gens l'habitude d'une courageuse sincérité; elle détruit le vice odieux de l'hypocrisie, à condition toutefois que l'hypocrisie de la dévotion ne soit pas remplacée, sous la pression d'un fanatisme à rebours, contre lequel protestait M. Jules Ferry, par l'hypocrisie de l'incrédulité.

(*A suivre.*) F. DELTOUR.

(Extrait de la *Revue des Deux-Mondes*.)

NOS ARTISTES AUX SALONS

CHAMPS-ÉLYSÉES

PEINTURE

Olivier Chéron. — Fidèle au rendez-vous annuel, Chéron nous apporte une de ces consciencieuses études de la mer, dont il a le secret. Cette plage à Douarnenez est l'œuvre d'un artiste qui étudie la nature et qui sait la voir. — Malheureusement cette jolie marine est accrochée à côté du Léon XIII de Chartran, et ce voisinage lui fait tort.

M. Chéron n'est point l'homme « des coups de pistolet », il n'est point impressionniste, ce qui ne l'empêche pas de nous donner une impression sincère. Il y a là une anse de mer bleue qui fait penser aux plus belles plages de l'Océan : on dirait un coin de Biarritz. La brise est forte, les vagues

« moutonnent »; les nuages courent, découvrant, comme à travers les trous d'un rideau, des pans de ciel bleu : le bleu du ciel au-dessus du bleu de la mer. — Une voile de pêcheur rougeoie, menant la barque vers le large. A l'horizon la pointe rigide d'un clocher breton se dresse au-dessus des bois ; on devine le bourg plus qu'on ne le voit. Au premier plan, la plage de sable fin où le peintre a dû se baigner. Ici le rocher tout nu, là des mousses et des bruyères.

Ce coin de grève et ce coin de mer sont également réussis. Vu d'un peu loin, ce petit tableau donne la sensation d'une vaste étendue sur laquelle plane la mélancolie vague des côtes de Bretagne.

*
* *

Brès. — Brès expose un bon portrait de son père. Le père de l'artiste est assis devant la fenêtre dans un fauteuil Voltaire recouvert d'une vieille tapisserie à ramage. Malgré son impériale blanche, le personnage a l'allure encore jeune. Nous le voyons de profil; une cigarette à la main. — Il semble qu'on ait, pour la circonstance, refait la toilette du salon. Les rideaux sont d'une éclatante blancheur, le parquet ciré de frais : des tableaux accrochés au mur trahissent la demeure d'un artiste. Tous ces accessoires sont très soignés, très finis ; les bottines du modèle merveilleusement vernies. Peut-être même le portrait ressortirait-il mieux si l'artiste n'eût pas poussé si loin le souci des détails. Quoi qu'il en soit, je sais plus d'un peintre entendant qui voudrait avoir signé pareille toile, et je ne parle pas des refusés.

LITHOGRAPHIE

Colas. — La lithographie de Colas peut prendre rang à côté du *Combat de coqs* et des meilleures œuvres du même artiste. Cette fois Colas a entrepris de nous rendre le

portrait peu flatté du philosophe Ménippe d'après un tableau de Vélasquez (musée du Prado (1). Ayant à choisir entre deux légendes, le peintre espagnol a opté pour celle qui fait de Ménippe un *cynique*. Colas a admirablement rendu le nez d'ivrogne, la barbe en collier, et la finesse de cette tête de bouc ; le tout agrémenté d'un sourire qui prouve que les *cyniques* étaient aussi des *sceptiques*. La tête et les pieds émergent seuls du vaste manteau râpé qui servait de livrée aux disciples de Diogène. A travers les trous de ce manteau, perçait l'orgueil du philosophe.

Un grand mur noir, une cruche de prisonnier, des manuscrits tombés à terre complètent l'ensemble de ce sombre tableau, auquel Colas a su conserver son puissant relief.

*
* *

Lambert (Léon). — M. Lambert est un médaillé de l'an passé. Il ne m'avait pas été signalé, c'est pourquoi je l'ai oublié dans mon dernier Salon. Ses deux gravures au burin sont très remarquables.

L'une représente *Une Nuit claire au marais* d'après Camille Paris ; l'autre est gravée d'après un tableau de Tony Robert Fleury, *le Billet doux*. Une jeune femme en costume Directoire, intérieur et meubles du temps, tire le billet de son corsage. Chapeau à plumes légères, comme le caractère de la dame, et qui fait penser aux vers fameux que François I[er], dit-on, grava sur une vitre du château de Chambord.

J'ai beaucoup remarqué dans *la Nuit au marais* le taureau à solide encolure du premier plan, les deux silhouettes de bergers à cheval du second plan, et la lumière crue de la lune irradiant les nuages, en opposition avec l'obscurité de la nuit.

(1) Nous apprenons à la dernière heure que nous avons été trompés par une similitude de noms. Le Ménippe n'est pas de notre ami Aug. Colas, l'artiste sourd-muet bien connu, mais d'un de ses homonymes. La lithographie spirituelle et très appréciée qu'Auguste Colas a exposée cette année, représentait deux oies devant un guide Conty.

SCULPTURE

Douglas Tilden. — Ce jeune sculpteur exposa l'année dernière un *Boxeur fatigué* qui fit sensation. Son groupe de Peaux-Rouges, au salon de cette année, n'est pas moins remarquable. Deux Indiens ont été surpris par une ourse comme ils s'apprêtaient à lui voler ses petits. La bête irritée broie le bras du ravisseur entre ses puissantes mâchoires, elle écrase le thorax de l'homme sur sa rude poitrine de fauve. Ses griffes lui labourent les chairs. Rien ne saurait exprimer ce qu'il y a de force brutale, de colère terrible et de férocité bestiale dans l'aspect de cette ourse défendant ses petits. — Le chasseur hurle d'épouvante, les traits contractés par l'angoisse et la douleur ; tandis que de sa main restée libre il brandit son tomawack. L'autre Peau-Rouge, couché, pantelant, la cuisse déchirée par les griffes du monstre, s'apprête à lui plonger son poignard dans le flanc. — Les deux oursons crient lamentablement, attachés par le cou. L'impression est saisissante devant ce terrible drame, cette cruelle revanche de la bête. Le groupe est d'un grand effet. Il apparaît tout d'abord un peu tourmenté ; les héros de cette scène sauvage nous semblent quelque peu dépaysés sur les bords de la Seine ; mais dans le square de San-Francisco, où il doit s'élever, à deux pas de ces régions du Far-Weit, où l'on rencontre encore des ours et des Indiens, le groupe sera bien à sa place et fera très honorable figure.

L'artiste expose en outre une statuette en bronze représentant un acrobate, d'un joli modelé.

Venu pour se perfectionner au contact de l'École française, Douglas Tilden a su garder son originalité tout en profitant des conseils des maîtres. Ses œuvres pleines de vigueur ont un cachet très personnel.

Tous nos compliments au vaillant artiste.

*
* *

Paul Choppin. — L'auteur du vainqueur de la Bastille, de la statue de Broca, et de tant d'œuvres fortes ou charmantes expose un buste historique, le buste de la Tour d'Auvergne, le premier grenadier de France ; une commande sans doute. Quel dommage qu'au lieu d'un buste on ne lui ait pas demandé une statue! Choppin nous eût donné une de ces œuvres vibrantes de patriotisme où il excelle. Tel qu'il est, le buste est très décoratif, avec ses épaulettes, son plastron de grenadier et son baudrier, orné d'une grenade naturellement. Le masque est puissant, la figure mâle et énergique, Les traits saillants et heurtés donnent au maigre profil une singulière vigueur. C'est une véritable restitution que ce type de héros légendaire.

Paul Choppin expose en outre une délicieuse statuette, comme l'an dernier. Cela s'appelle le *Bain de Diane*. C'est encore de l'histoire, de l'histoire ancienne, ou plutôt de la mythologie. L'artiste a reproduit la sévère déesse au sortir de l'onde, au moment où ce pauvre Actéon commet l'indiscrétion qui lui devait coûter si cher. Surprise, Diane se sauve, l'air craintif plutôt que courroucé; elle ne songe pas encore à la vengeance. Les pieds et les mains sont d'un fin travail, la figure expressive, les lignes pures; l'ensemble a du mouvement ; le sujet offre un bel aspect d'où qu'on le regarde; tout cela est mignon au possible et fera fort bien en bronze.

Néanmoins, combien je préfère Choppin faisant de la grande sculpture, du grand art, comme il est de taille à en faire et comme, je l'espère, il nous en fera encore !

*
* *

Hennequin. — Hennequin, un des plus connus parmi les sculpteurs sourds-muets, expose à tous les salons. Il a signé nombre de bustes très remarqués. Plusieurs œuvres de lu

figurent au musée de l'Institution des Sourds-Muets à côté des œuvres de Choppin et de Félix Martin.

J'ai vu d'Hennequin des médaillons faits dans la perfection; tel celui du professeur Piroux; mais je n'en avais pas encore vu d'aussi exquis que le médaillon de sa fille, que l'auteur a modelé avec tout l'amour du plus tendre des pères.

Le profil aimable et doux prévient tout de suite en faveur du modèle. Ce qui m'a paru supérieurement traité, c'est la chevelure ondulée, frisée comme des cheveux naturels. Le père et l'artiste ont dû éprouver une égale satisfaction devant ce joli médaillon.

Quant au buste de Jules Boigeol, je n'ai pu le découvrir dans l'Océan de bustes qui encombrent le jardin. Hennequin me pardonnera donc de n'en pas parler.

*
* *

Montillié, un jeune élève de l'École des Beaux-Arts exposant, je crois, pour la première fois, nous a donné un beau portrait de son ami le peintre sourd-muet américain Alexander.

Avec sa barbiche et sa moustache conquérante, sa figure intelligente et décidée, ce buste est d'une belle allure; il est, comme on dit, joliment enlevé et fort ressemblant, ce qui ne gâte rien, au contraire. Comme toujours, pour nous avertir que c'est le buste d'un peintre, la palette est là, les insignes les armes de la profession. Il y aussi un nœud de cravate qui touche à la perfection, une modiste ne ferait pas mieux; quoi qu'il en soit, le buste de Montillié est dans l'allée centrale admirablement placé, et c'était justice.

Retenez le nom de ce jeune; je serais bien étonné s'il ne faisait pas bientôt parler de lui.

*
* *

Hamar (Fernand). — Encore un jeune élève des Beaux-Arts (il n'a pas vingt-cinq ans) qui vient de débuter

brillamment. Je ne me doutais guère, au temps encore si proche de nous où j'avais le plaisir de le compter parmi mes élèves, qu'il exposerait sitôt au Salon. Je n'en éprouve que plus de joie à le féliciter de son succès.

Elle est toute jeunette, cette petite cousine, M[lle] J. D., dont il expose le portrait ; et combien charmante, avec son nœud de ruban au sommet de la tête et ses beaux cheveux ondulés retombant sur ses épaules.

*
* *

Je quitte ce salon de la sculpture tout réconforté, en songeant aux grands efforts, aux belles œuvres que je viens de voir. L'année est bonne pour nos artistes.

Nous avons constaté, non sans tristesse, l'absence de quelques-uns de nos artistes, non des moindres. C'est ainsi que Félix Martin a déserté cette année le salon de sculpture Lousteau, celui de peinture. Un autre peintre, un sourd-muet grec, qui, malgré sa jeunesse, donne déjà plus que des promesses, a eu la douleur de voir refuser son œuvre. Que M. Nestor Varvéris ne se décourage pas. Ce n'est que partie remise : ses amis savent qu'il est de force à prendre l'an prochain une éclatante revanche. Je n'en veux pour preuve que les belles toiles que j'ai vues de lui au Musée de l'Institution nationale.

SALON DU CHAMP-DE-MARS

PEINTURE

Armand Berton. — Armand Berton est un peintre de la plus haute valeur. Son talent très personnel et très goûté lui

a valu de nombreuses récompenses aux salons précédents. Il a été nommé membre sociétaire de la Société du Champ-de-Mars ; il a obtenu une commande pour l'Hôtel de Ville (Galerie Saint-Jean, *les Saisons*, etc.) Berton excelle à peindre les enfants. Ses trois tableaux du Champ-de-Mars ont été très remarqués. Le premier a pour titre *la Grande Sœur*, une fillette qui se croit déjà une grande fille joue à la maman avec sa cadette. Il faut voir de quel air sérieux elle lui met ses petits gants noirs : les enfants mêlent leurs boucles blondes, et bébé sourit à sa « grande sœur ».

Encore une fillette et blonde comme les blés et charmante comme les autres, en train de peindre à l'aquarelle : ce sont ses *premiers essais*. L'attitude est pleine de grâce et de naturel, et la physionomine attentive de l'enfant qui s'applique est on ne peut plus fidèlement rendue.

Voici une troisième toile : la plus petite à ne considérer que le cadre, la meilleure peut-être à ne regarder que la peinture. En tout cas c'est elle qui a toute mes préférences. On dirait une simple étude : une tête de fillette gaie et souriante. Charmeuse et attirante au possible est cette mignonne au minois futé, aux malins yeux noirs qui tranchent sur son teint de neige et sa chevelure de blonde. « Rieuse », dit le livret, je crois bien ; et elle rit de si bon cœur et si gentiment que c'est plaisir de la voir, que, lorsqu'on ne la regarde plus, on la voit encore. C'est, à mon humble avis, un des beaux morceaux que Berton ait signés.

Par exemple, ne regardez pas de trop près les tableaux de ce peintre, vous n'y verriez rien. Berton ne peint pas avec des cils d'enfant, il n'est élève ni de Meissonnier ni de Bonguereau. N'empêche que ses toiles, très originales, sont pleines d'air, de vie, de naturel et de simplicité, et que personne mieux que lui ne rend ce je ne sais quoi d'expressif et de pénétrant qui fait toute la poésie d'une tête d'enfant.

Ses pastels valent sa peinture, ce qui n'est pas un mince éloge.

*
* *

Ferry. — Le tableau de Ferry représente une jeune Kabyle en robe rouge, une cruche à la main. La jeune fille a l'air d'une cariatide; j'avoue que je manque de compétence pour dire jusqu'à quel point est exacte la reproduction de cet intérieur arabe et de ses vases musulmans. Autant que j'en puis juger, tout cela paraît fort bien peint.

*
* *

Je ne veux pas quitter ce Salon sans signaler aux amateurs de bonne peinture le tableau exposé au Champ-de-Mars non par un sourd-muet, mais par un professeur de sourds-muets, **M. Burgers**, professeur de dessin à l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris. M. Burgers, un amoureux du soleil et de la lumière, peint avec une rare maestria, les ciels de feu, les flots d'azur, les villes blanches et l'atmosphère embrasée du pays du soleil. Ses *Pêcheurs de crabes* sont une merveille.

Ce beau tableau a été reproduit dans le *Paris-Salon*, et voici en quels termes un critique d'art, M. Louis Enault, parle du peintre et de son œuvre : « *Un pêcheur de crabes*. — Henri Burgers, un Hollandais qui aime la France au point de s'être fait naturaliser Français, est depuis longtemps un habitué de nos expositions. Son œuvre, considérable par le nombre, remarquable aussi par le talent, se recommande encore par la variété des sujets traités. J'en connais peu parmi les artistes modernes, qui rendent avec plus de conscience et de vérité les sujets empruntés à la vie populaire. Il a illustré tour à tour les scènes que la ville ou la campagne avait mises sous ses yeux, soit en France, sa patrie de choix, soit en Hollande, sa patrie de fait et de hasard.

« Mais, depuis quelques années, le peintre cosmopolite se sent pieusement attiré par cette poétique Venise, irrésistible attraction de tous ceux qui ont le sentiment et la passion de la couleur. Venise c'est un tableau tout fait.

« Burgers nous rend avec une fidélité heureuse l'aspect des canaux ou l'eau s'endort entre les longues rangées de ses palais superbes de la Renaissance et du Moyen âge, et la vie silencieuse de la vaste lagune effleurée par les gondoles légères.

« Son *Pêcheur de crabes* est un joli morceau très lestement enlevé ; on aime sa fine silhouette ; l'enfant dort bien sur les genoux de sa mère, dans la barque immobile, et, au loin par-delà les flots séparés de la Giudecca, les lignes fuyantes de la ville des doges se profilent bien dans la lumière argentée du matin [1]. »

Marius Dupont.

[1] *Paris-Salon*, 1892. Champ-de-Mars. E. Bernard et Cie, 53, quai des Grands-Augustins.

LES SOURDS-MUETS

ET

LE CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES

En annonçant, il y a un an, aux lecteurs de la *Revue* le succès que l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris venait de remporter aux examens du certificat d'études primaires, je terminais en disant : « Ce succès est un événement qui comptera dans la vie de ces enfants. Leurs camarades plus jeunes, pour qui c'est un encouragement, sauront, je l'espère, suivre cet exemple ».

Mon espoir n'a pas été déçu. L'exemple a été suivi. L'Institution nationale a présenté cette année quatre élèves au certificat d'études primaires, et tous les quatre ont été reçus. Ce

sont les jeunes *Ducongé*, *Algret*, *Daniel* et *Cérézat*. Je suis heureux de leur adresser ici mes félicitations et de les proposer comme exemple à leurs frères d'infortune. C'est en effet par des efforts soutenus, c'est par un travail régulier et constant que ces jeunes gens sont arrivés à se rendre les égaux de leurs petits camarades des écoles primaires. Une part de mes félicitations revient bien naturellement à leurs professeurs qui ont su, par un labeur de tous les jours, les préparer à affronter les difficultés de l'examen, et les mettre en état de faire les compositions écrites et de répondre avec précision et netteté aux questions qui leur ont été posées à l'oral. On peut dire que maîtres et élèves ont vu leurs efforts couronnés de succès, et ont reçu ainsi la juste récompense de leur travail.

Voilà donc un nouveau triomphe à ajouter à ceux que l'Institution de Paris a inscrits dans son livre d'or. Mais le succès stimule, et désormais, tout en continuant à présenter chaque année des élèves au certificat d'études, elle peut dès maintenant prétendre à mieux, et je ne serais pas étonné qu'elle eût un jour des candidats au brevet élémentaire. Pourquoi pas? Ne compte-t-elle pas, parmi ses anciens élèves, des bacheliers, des publicistes, des savants, des artistes distingués?

L'examen écrit comprenait une dictée, un problème d'arithmétique, une composition française et une épreuve de dessin. On trouvera ci-dessous le texte de la dictée, l'énoncé du problème et le sujet de la composition.

Les épreuves orales ont consisté en une lecture expliquée et en interrogations sur l'histoire de France et sur la géographie.

A. Dubranle.

1° *Dictée.* — Les oiseaux sont fort peu intelligents, pour ne pas dire davantage; pourtant, certains faits, s'ils étaient bien établis, dénoteraient chez eux quelque intelligence. On raconte qu'un jour une hirondelle, en volant, eut une patte

prise à un fil fixé à une gouttière du palais de l'Institut, et resta ainsi suspendue en l'air. Elle poussa des cris qui attirèrent toutes les hirondelles des environs, et l'on aurait vu alors celles-ci, sans doute après une délibération de quelques instants, reprendre leur vol tourbillonnant, et à chaque tour donner un coup de bec au fil, jusqu'à ce qu'il fût rompu et l'hirondelle délivrée. Un tel fait supposerait évidemment un examen, une décision, une entente, c'est-à-dire une série d'actes intelligents.

Si l'on parvient à faire reproduire des airs musicaux au merle ou au serin, si l'on arrive à faire prononcer des mots au perroquet, c'est à la suite d'une sorte d'enseignement qui exige une certaine attention de la part de ces oiseaux. Ce qui le prouve, c'est qu'on leur donne la leçon dans un endroit obscur, afin qu'ils ne soient pas distraits.

*
* *

2° *Problème.* — Une propriété de 1 hectare de superficie a été partagée en deux parties dont l'une a 15 ares 4 centiares de moins que l'autre. Quelle est, à raison de 24 fr. 75 l'are, la valeur de chacune des deux parties ?

*
* *

3° *Composition française.* — Jeanne d'Arc à Domrémy, à Vaucouleurs, à Chinon, à Orléans, à Reims, à Compiègne et à Rouen.

*
* *

4° *Dessin.* — Dessiner un arrosoir.

La Méthode d'instruction employée avec Hélène Keller.

UNE ÉTUDE IMPORTANTE POUR LES PROFESSEURS

DE SOURDS-MUETS

Par le Dr Alexandre Graham-Bell

Comment donner aux sourds-muets la connaissance des idiotismes anglais? Tel est le grand problème que nous avons à résoudre dans ce pays.

Tous ceux qui ont vu Hélène Keller doivent reconnaître que ce problème a été résolu dans le cas d'au moins un enfant, qui n'a pas encore douze ans;

Aussi suis-je en accord avec l'opinion que vous avez « énoncée dans le numéro de mai du *Sileul Educator* », que les professeurs devaient étudier minutieusement la méthode d'instruction qui a été employée avec Hélène Keller.

La difficulté du problème dans le cas présent devait être augmentée énormément, car il s'agissait d'une petite fille totalement aveugle aussi bien que sourde depuis son enfance. D'un autre côté, les facultés extraordinaires de son esprit ont été d'un avantage indubitable.

Néanmoins il ne faut pas s'entêter de l'idée que les dons d'une intelligence exceptionnelle peuvent seuls expliquer ce phénomène. Il n'est pas possible, en effet, qu'aucun esprit, quelque excellemment doué qu'il soit, puisse parvenir intuitivement à la connaissance des idiotismes anglais, — et il est absolument certain que, dans le cas présent, ces expressions ont dû être enseignées à cette enfant avant qu'elle pût s'en servir.

Il suit de là que c'est plutôt une question d'enseignement

qu'il faut examiner, et non un cas d'acquisition surnaturelle.

Parmi des milliers d'enfants dans nos écoles de sourds-muets qui ne sont pas affligés en plus par le malheur d'être aveugles, il y en a certainement quelques-uns qui, quant à leur intelligence, sont aussi capables de vaincre les difficultés de la langue anglaise qu'Hélène elle-même.

Si donc nous n'en pouvons trouver aucun qui, dans le même laps de temps, ait acquis une connaissance des idiotismes anglais comparable à la sienne, nous devons chercher l'explication de ce fait dans la différence des méthodes d'instruction employées. Que chaque professeur compare le compte rendu de Miss Sullivan avec les méthodes d'instruction actuellement en usage, et qu'il en remarque la différence.

Premièrement il est évident que le remarquable vocabulaire que possède Hélène n'est pas dû à la connaissance du langage des signes, puisqu'elle l'ignore complètement. Il n'est pas dû non plus à l'instruction orale, car elle connaissait au fond la langue anglaise avant qu'on lui eût appris à parler.

La méthode de Miss Sullivan se rapproche de très près de la « méthode maternelle américaine » employée dans le « Nestern New-York Institution ».

Elle employait l'alphabet manuel à l'exclusion de tout autre moyen de communication jusqu'à l'époque où Hélène apprit à parler. — Elle se faisait une règle de parler à Hélène de la même façon qu'elle aurait fait à un enfant qui aurait entendu et su. Elle épelait dans sa main les mots et les phrases, qu'elle lui aurait dits si elle avait pu entendre, bien qu'au commencement beaucoup du langage fût inintelligible à l'enfant.

Elle ne cherchait ni ne choisissait ses mots, mais, en répétant souvent les phrases entières que renfermaient les locutions ordinaires, elle cherchait à faire empreindre le langage sur la mémoire de l'enfant, et ainsi à l'amener peu à peu à l'imiter.

La principale différence entre la méthode de Miss Sullivan et celle employée dans la Nestern New-York Institution se trouve dans l'usage qu'elle fait des livres comme moyen d'enseigner la langue. Miss Sullivan dit en effet : « Je lui donnai

des livres imprimés en relief longtemps avant qu'elle pût les lire, et elle s'amusait chaque jour pendant des heures à passer soigneusement ses doigts sur les mots, cherchant ceux qu'elle connaissait, et elle criait de joie quand elle en trouvait. »

Aussi, avant qu'Hèlène pût comprendre beaucoup de la langue anglaise, des mots entiers et des phrases renfermant des locutions ordinaires furent-ils constamment présentés à son sens du toucher de deux manières :

1° Par la conversation de son professeur ;

2° Par la présentation des livres.

La première méthode est celle qui est suivie dans l'école de Rochester, mais la seconde est unique et n'a jamais été, que je sache, mise en pratique. Bien que l'idée soit connue aux professeurs et ait été souvent discutée au point de vue théorique, on peut dire avec certitude qu'aucun élève de l'école de Rochester, quelque remarquablement doué que soit son esprit, n'a jamais montré une connaissance de la langue anglaise comparable à celle d'Hélène après la même période d'instruction : aussi est-ce à la seconde méthode suivie par Miss Sullivan qu'est due, probablement, la différence des résultats.

Cette conclusion est confirmée par l'heureuse découverte du *Loodson Gazette* sur l'origine des nombreuses formes du langage employées par Hélène, dans son merveilleux conte du *Frost Keng*. En effet, cette découverte nous a donné la clef et la solution du problème dans le cas d'Hélène, et nous pouvons maintenant constater positivement qu'elle doit sa connaissance exceptionnelle du langage en grande partie à l'influence des livres. Elle parle et elle écrit le langage des livres quelle a lus ou de ceux dont on lui a fait la lecture en lui épelant les mots dans sa main. Dans presque toutes ses compositions nous pouvons distinguer cette influence.

Miss Sullivan dit à ce propos :

« En cherchant les livres pour Hélène, l'idée ne m'est jamais venue de les choisir en tenant compte de son malheur. Je lui ai lu les livres pareils à ceux que lisent et aiment les autres enfants de son âge, et j'ai observé la même règle en lui donnant

les livres imprimés en relief. Quant à la quantité et qualité des livres donnés à Hélène avant qu'elle connût beaucoup de mots, je ne peux pas donner une liste qui ait une grande valeur pour les professeurs des sourds-muets, pour la raison qu'à cause du double malheur d'Hélène on ne pouvait pas faire comme pour les enfants sourds qui ont le sens de la vue et à qui on offre un grand choix des livres admirablement bien imprimés et illustrés, que nos libraires fournissent si généreusement pour les enfants de tout âge. »

Si, comme, je crois, Miss Sullivan a raison en disant que la remarquable vocabulaire d'Hélène est dû à ce fait que les livres imprimés en relief lui furent donnés aussitôt qu'elle connut la formation des lettres, cette découverte est d'une importance énorme pour les professeurs de sourds-muets, parce qu'elle nous montre une méthode d'instruction applicable à tous les enfants sourds, en même temps que tout autre moyen d'enseignemeut en usage.

Que les livres soient donc employés dans la classe dès le commencement de l'éducation. Les sujets devront être en rapport avec l'âge de l'enfant, mais il ne faut pas, pour le choix du langage, tenir compte de son infirmité. Parmi la multitude des livres imprimés pour l'usage des enfants entendants et voyants, nous pouvons certainement faire un bon choix pour nos élèves, plus facilement que Miss Sullivan qui était obligée de s'en tenir à des livres imprimés en relief pour l'usage des aveugles.

Le grand principe, que Miss Sullivan semble avoir eu en vue pendant l'instruction d'Hélène, et qui est très évident une fois formulé, est une règle que nous connaissons tous comme immuable dans l'acquisition du langage par les enfants ordinaires qui entendent et parlent. C'est simplement ceci :

Le langage est acquis par l'imitation. Cela veut dire qu'il faut présenter le langage aux sourds-muets avant qu'ils puissent le comprendre ; il faut que les enfants connaissent le modèle avant qu'ils puissent l'imiter.

Quant à Hélène Keller, Miss Sullivan dit :

« Je lui parlais presque continuellement, je lui épelais dans

la main une description de tout ce qui se passait autour de nous, de tout ce que je voyais, de ce que je faisais, de ce que faisaient les autres, de n'importe quoi, de tout naturellement. En faisant cela je me suis servie de beaucoup de mots qu'elle ne comprenait pas tout d'abord et je ne me suis pas arrêtée à lui expliquer; mais je n'ai jamais abrégé ni omis les mots, j'épelais toutes mes phrases complètement et correctement.

Employons donc l'anglais et l'anglais seulement dans nos communications avec nos élèves, ne nous servons pas d'un anglais guindé et soigneusement adapté au niveau de l'esprit des sourds-muets, mais employons les idiotismes ordinaires comme nous faisons avec des enfants entendants et parlants.

Ceci se fait dans les écoles orales où le langage parlé est le langage de la communication et de la pensée. Que cela se fasse aussi dans les écoles manuelles, et que l'anglais écrit soit le langage de conversation. Épelez sur vos doigts les expressions et locutions que vous diriez aux enfants s'ils pouvaient entendre. Dans les écoles manuelles aussi bien que dans les écoles orales, complétez notre conversation anglaise par la lecture des livres.

Présentez des volumes de mots à vos élèves en la forme de pages imprimées, et vous aurez cette répétition à l'œil qui est nécessaire pour faire comprendre le langage sur la mémoire.

Au commencement, très peu de langage sera compris, parce qu'il est évident que l'enfant sourd doit voir le langage avant de le comprendre, comme un enfant entendant doit entendre le langage avant de pouvoir l'imiter. Les enfants ordinaires apprennent à comprendre en entendant souvent, et les sourds-muets arriveront à comprendre la signification des mots et des phrases en les voyant constamment, comme Hélène est parvenue à comprendre leur signification par la répétition incessante au sens du toucher.

Le principal enseignement qu'on doit retirer du cas d'Hélène Keller, c'est l'importance des livres dans les pre-

miers temps de l'éducation, comme moyen de renforcer et de suppléer à l'instruction du professeur.

Le succès dans ces cas donne force à l'opinion théorique que j'ai exprimée dans mon article sur la lecture comme moyen d'enseigner le langage aux sourds-muets.

Je voudrais que les enfants sourds lussent les livres pour apprendre le langage au lieu d'apprendre le langage pour lire les livres.

(Extrait du journal *The Silent Educator*,
Traduit par M[elles] C. et A.M. Curdy.

INFORMATIONS

Le jeune sourd-muet Dubourg, ex-élève de l'Institution des Sourds-Muets de Paris, est arrivé, paraît-il, en bon rang dans la fameuse course à pied de Paris-Belfort. — H. Mercier, fils du fabricant de champagne, est arrivé placé, l'an dernier, dans une course de vélocipèdes. — Larose est arrivé le neuvième dans le rallye-paper offert par *le Cycle*. Plusieurs autres de nos amis cultivent avec un égal succès la bicyclette, la course et, en général tous les exercices de sport. Nos félicitations à tous ces jeunes gens.

*
* *

Les gravures de Colas, l'artiste sourd-muet bien connu, ont été très remarquées à l'exposition de blanc et noir du Champ de Mars (Palais des Arts libéraux). Quelques autres artistes sourds-muets avaient également pris part à cette exposition. On nous annonce qu'un autre sourd-muet, Henri Desmarets, s'est fait remarquer par ses œuvres à l'exposition de photographie du Champ de Mars (Palais des Beaux-Arts).



Notre collaborateur et ami H. Gaillard vient de faire paraître une intéressante brochure sur *Les sourds-muets soldats*, dédiée à M. de Freycinet, de l'Académie française, ministre de la guerre. C'est la reproduction d'un article que mes lecteurs se souviennent sans doute d'avoir lu dans la *Revue*. L'auteur, avec son talent très personnel, y a ajouté une préface qui ne manque ni de force ni d'originalité. Il a fait hommage de sa brochure à quelques hommes politiques en vue, ce qui lui a valu des félicitations et des autographes de MM. Henri Maret, député de Paris, Paul Déroulède, Alexis Muzet, conseiller municipal, etc.



Sous ce titre **Un brave homme,** le *Petit Journal* conte l'histoire d'un instituteur des Hautes-Alpes, M. A. Bonfils, admis dernièrement à la retraite après quarante-huit années de services.

« Pendant sa longue résidence à Rosans — quarante-huit ans, ne l'oublions pas — M. Bonfils n'a pas laissé un seul enfant illettré ; il a même instruit, de son mieux, jusqu'aux *sourds-muets de naissance*. Une circulaire de M. Jules Simon, alors ministre de l'Instruction publique, recommandait jadis aux recteurs de prendre bonne note des instituteurs qui auraient laissé, dans leur commune, le moins d'enfants illettrés. On voit que cette bonne note ne suffirait pas à M. Bonfils, à qui il convient d'en donner une excellente, pour avoir instruit, durant un demi-siècle, une longue suite de générations, en n'oubliant personne — pas même les malheureux enfants privés de l'ouïe — dans les ténèbres de l'ignorance. »

Le *Petit Journal* conclut en appuyant chaudement une délibération du Conseil municipal de Rosans, demandant pour M. Bonfils une distinction honorifique.

Nous formons des vœux pour que le gouvernement rende pleine et entière justice à cet homme de bien.



L'instruction des sourds-muets dans la République Argentine. — Une bonne nouvelle nous arrive de la République Argentine :

« Par un décret du D[r] don Gabriel Carrasco, ministre de l'Instruction publique de la province de Santa-Fé, une subvention mensuelle de 800 francs vient d'être accordée à l'Institut des Sourds-Muets de Rosario, dans le but de faire donner l'instruction gratuite à huit jeunes sourds-muets, en qualité d'élèves internes. »

ous ne pouvons qu'applaudir à la mesure libérale que vient de prendre le gouvernement provincial de Santa-Fé.

Nous espérons que cet exemple sera suivi par les treize autres provinces de la République Argentine, qui ne renferme que deux Institutions pour une population sourde-muette de treize à quatorze mille âmes.

Rappelons que l'Institut de Rosario, auquel vient d'être accordée une subvention, a été fondé et est dirigé par M. Jose T. Robles, qui s'honore à juste titre d'être l'élève et le continuateur de l'abbé Balestra dans la République Argentine.



La Gazette des sourds-muets. — *La Gazette des sourds-muets* vient de changer de format. Elle a pris le format du journal ordinaire. Elle continuera à paraître le 15 de chaque mois, et les conditions de l'abonnement restent les mêmes. Son collaborateur en chef, M. Henri Gaillard, dont nos lecteurs connaissent l'activité intellectuelle et le talent littéraire, va certainement donner à la *Gazette* une autre allure en même temps qu'une impulsion nouvelle.



Distribution des prix. — Le samedi, 6 août, à 3 heures de l'après-midi, a eu lieu la distribution des prix aux élèves

de l'Institution nationale des sourds-muets, rue Saint-Jacques, 254.

M. Emmanuel Arène, député, présidait la cérémonie, assisté de MM. Javal, directeur de l'établissement ; Dubranle, censeur des études; Ladreit de la Charrière, médecin de l'Institution ; M. Regnard, inspecteur des services administratifs au ministère de l'intérieur; Camus, architecte du gouvernement, les professeurs et le personnel de l'établissement et des invités.

Après avoir déclaré la séance ouverte, le président donne la parole à M. Leguay, professeur de l'Institution qui, dans un long et intéressant discours, a rendu compte des magnifiques résultats auxquels les maîtres de l'établissement sont arrivés.

Aussitôt après ce discours, le directeur a prié les professeurs des différentes classes de vouloir bien interroger quelques-uns de leurs élèves.

Ceux-ci lisent sur les lèvres les questions qui leur sont posées et répondent de vive voix.

Aux élèves de première année on apprend ainsi l'alphabet, puis des syllabes composées de deux lettres.

Chez les débutants, le son est rauque et est difficilement articulé, mais avec le temps et beaucoup de patience on parvient, après deux ou trois ans, à les faire lire presque couramment.

Les deux derniers élèves présentés sont de huitième année. Leur éducation est à peu près achevée ; lorsqu'on les interroge sur n'importe quel sujet, ils répondent aussitôt, d'une façon très claire et sans effort.

Tous les sujets présentés ont été chaleureusement acclamés.

M. Emmanuel Arène a ensuite prononcé une courte allocution.

Le député de la Corse remercie le directeur de l'Institution de lui avoir donné la présidence de cette solennité, qu'il a acceptée avec quelque terreur en songeant aux noms illustres qui l'ont précédé les autres années. Il compare spirituelle-

ment cette maison si calme et si tranquille au palais Bourbon, où l'usage de la parole devrait être interdite dans bien des cas ; puis il raconte quelques anecdotes du temps où il était étudiant à Ajaccio et où il avait pour camarade un sourd-muet qu'on accablait de rebufades à cause de son infirmité et qui se vengeait en rendant le bien pour le mal.

L'honorable député de la Corse termine en disant qu'il n'a pas été sourd à l'allusion faite par M. Leguay aux faibles ressources de l'Institution qui auraient grand besoin d'être augmentées. « Je comprends, conclut-il, pourquoi on a donné la présidence de cette cérémonie à un membre de la commission du budget. Et, puisque nous sommes en petit comité, je ne crains pas de vous assurer de tout mon concours pour vous aider en cette circonstance ; vous aurez en moi, messeurs, un précieux auxiliaire, et vous, mes jeunes amis, un ami fidèle. »

M. Dubranle, censeur des études, a ensuite donné lecture du palmarès.

Les deux élèves Périno et Travert ont obtenu les deux grands prix d'honneur, dus à des fondations et qui consistent en une somme de 392 fr. 70 pour le premier, et 60 francs pour le second.

Les autres élèves le plus souvent nommés sont : Ducongé, Courcelle, Cérézat, Algrel, Fouquin, Chaulassel, Daniel, Mandrier, Jacques Renaux, Guignard, Boyat, Chaumeil, Dissart, Brossard, les frères Hérouard, Pollacchi, Brousse, Chertier, Loisey, Belluc, Zévort, Clairet, Hostein, Doulet, Mauduit, Herbemont, Daniélou, Pilon, Charlot, Soyez, Louvain, Héliès, Magne, Modas, Cousin, etc.

REVUE DES JOURNAUX

Il Sordomuto, mai 1892. — Sommaire de la partie pédagogique : Gérome Cardan, A. Coltelli. — Premier enseignement linguistique. Alter. — De l'éducation des sourds-muets, Anonimo. — Les deux institutions de Milan, La Direction. — Informations.

La lecture de la notice sur Jérôme Cardan nous a causé deux déceptions : d'abord nous n'y avons rien trouvé qui n'ait été déjà dit par Degérando, puis elle n'est pas accompagnée d'un portrait comme l'étaient les notices biographiques publiées jusqu'ici par le *Sordomuto*. Loin de nous la pensée d'en rendre M. Coltelli responsable ; les documents qu'il a consultés ne lui ont sans doute pas permis de faire mieux ; mais c'est tant pis pour nous qui nous attendions à quelque anecdote inédite sur Cardan, le fameux tireur d'horoscopes, et c'est tant pis pour le Musée universel des sourds-muets qui ne possède jusqu'ici aucun portrait du célèbre philosophe italien.

L'auteur du *Premier enseignement linguistique* pense que l'enseignement de la langue doit être précédé non pas seulement d'exercices d'articulation mécanique, mais aussi d'exercices de lecture sur les lèvres mécanique, « afin, dit-il, que celle-ci devienne rapide et n'oppose aucun obstacle à l'enseignement linguistique ». Voilà une sage recommandation, pas nouvelle sans doute, mais qu'il est toujours bon de rappeler. Oui, avant de songer à enseigner la langue au sourd, il faut l'habituer à lire rapidement et sûrement sur nos lèvres ; il le faut, ou bien il faut renoncer à faire de l'enseignement oral.

Les exercices de lecture sur les lèvres mécanique portent sur les noms, adjectifs, verbes, etc., les plus communs, sur ceux qui vont être enseignés sous peu ; les élèves répètent et écrivent ces mots tantôt au tableau noir, tantôt sur leurs ardoises ou leurs cahiers : d'autres fois le maître se contente de faire montrer sur un alphabet *ad hoc* les sons qui composent le mot lu sur les lèvres.

Vient l'enseignement de la langue. L'auteur conduit alors ses élèves dans les différentes parties de l'école, et, attirant leur attention sur les faits qui se présentent à eux il leur dit :

Ce chat mange une souris.
Cet homme boit de l'eau.
Le concierge fume sa pipe, etc.

Les élèves répètent à tour de rôle. Quand ces mêmes actions sont

terminées, il en fait rendre compte aussitôt au passé, et pour mieux faire remarquer la différence des deux manières de dire, il demande :

Cet homme fume-t-il ?
— *Non, il a fini ; cet homme a fumé.*

Les actions accomplies en classe et d'autres représentées par des gravures donnent lieu à des exercices semblables. Puis viennent des ordres, des comptes rendus à la première et à la deuxième personne du singulier, tant au présent qu'au passé.

Pour l'enseignement du futur il suit la même marche, c'est-à-dire qu'il profite d'abord des événements qui doivent s'accomplir :

Tout à l'heure, la cloche sonnera.
Demain, tu iras en promenade, etc.

Plus tard il emploie le procédé classique qui consiste à donner un ordre dont on retarde l'exécution afin d'amener le compte rendu d'une action future.

On a remarqué sans doute que l'instituteur italien ne fait intervenir les commandements qu'après avoir donné un certain nombre de formules exprimant des faits occasionnels. Il renverse ainsi l'ordre suivi par Valade-Gabel qui faisait usage des commandements en premier lieu. Alter s'explique à ce sujet. Il expose que Valade-Gabel, « si justement célèbre », dit-il, a composé sa méthode en vue d'instruire les sourds-muets au milieu des entendants ; ceux-ci devaient exécuter d'abord les ordres donnés et indiquer ainsi au sourd la signification de ces ordres. Dans les classes composées entièrement de sourds-muets le rôle de moniteur peut être confié soit à un assistant, soit à un élève instruit ; mais ces deux systèmes présentent de tels inconvénients qu'ils doivent être abandonnés : d'où la modification apportée par Alter à la méthode de Valade-Gabel. L'auteur semble oublier que le professeur peut à la fois donner des ordres et montrer à les exécuter ; en un mot que le maître peut remplir lui-même l'office du moniteur ; du moins il n'examine pas ce cas qui lui permettrait de rester fidèle à la méthode de Valade-Gabel, si toutefois il n'a pas de raison plus puissante pour chercher à la modifier.

Anonimo consacre son troisième chapitre sur *l'éducation des sourds-muets* à l'enseignement moral et religieux. Il établit d'abord — par des arguments qui ne sont pas irréfutables, bien entendu — que « la religion doit être la base et le guide de l'éducation des sourds-muets ». Il donne ensuite des exemples d'exercices accompagnés de commentaires judicieux.

Comparer entre elles deux Institutions comme celles de Milan, à la fois dans leurs méthodes et dans leurs résultats, est toujours chose délicate ; c'est néanmoins ce que fait la Rédaction du *Sordomuto*, et il faut convenir que jusqu'ici elle s'en est tirée fort habilement à l'aide de documents ; elle montre que le moyen de communication et la méthode en usage dans les deux écoles de Milan sont absolument identiques ; dans l'une comme dans l'autre Institution, les programmes d'enseignement comportent les mêmes matières, l'éducation proprement dite est dans toutes deux l'objet des mêmes soins, et les résultats obtenus seraient également encourageants.

Nous lisons dans les informations que le ministre de l'instruction publique vient de décerner des médailles d'or à l'Institution royale de Milan et à l'Institution de Rome en raison des services qu'elles rendent à la cause de l'instructiou des sourds-muets. Nos sincères félicitations aux maîtres de ces deux écoles.

PAUTRÉ

Organ der Taubstummen Anstalten, n° 5 (mai 1892).

SOMMAIRE. — M. ROOSE : *La méthode allemande et le signe* (fin). — M. ARENDT : *Vieux but, nouveau chemin*, quatrième lettre. — M. W. PAUL : *Importance du jeu pour l'éducation du sourd-muet.* — Bibliographie. — Informations. — Avis et réclames.

SUPPLÉMENT : *Remarques* de M. Edouard MOREL (traduit du français par M. HANG), *suite.*

M. ROOSE achève son étude sur la lutte de la parole et du signe, lutte qu'il est possible, selon lui, de terminer à l'avantage de la parole.

On se rappelle que M. Roose s'est déjà prononcé contre l'emploi du signe naturel. Maintenant, passant en revue les moyens d'explication destinés à rendre ce signe inutile, il s'élève contre l'abus de quelques-uns de ces moyens, qui trop souvent prennent la place de l'intuition sensible. Exemple : s'agit-il de faire comprendre aux élèves les deux phrases suivantes :

Le berger garde...
Le chasseur tue...

Le professeur donne l'idée de l'action de garder en imitant le berger qui « va, vient, regarde à droite et à gauche, rassemble le troupeau, etc. », puis il demande : Le berger garde... quoi ? — L'élève doit répondre : Les brebis. Pour la seconde phrase, le maître fait le simulacre complet de l'action de tirer un coup de fusil, et demande : Le chasseur tue... le chien ?... l'arbre ? — Non, le lièvre, l'oiseau, etc.

« Combien est plus naturel l'enseignement de la mère. Elle va se promener avec son enfant et lui dit, en présence des faits réels : Le berger garde les brebis ; le chasseur tue le lièvre. Et sans signe, sans pantomine, elle donne à son enfant des notions exactes. »

« Le précepte de HILLE : Développe la langue chez le sourd-muet, de la même manière que la vie la crée chez l'entendant, n'a pas été jusqu'ici suffisamment mis en pratique. »

Mais le professeur ne peut pas toujours faire la classe au dehors. En l'absence des objets ou des faits, il a recours à divers moyens d'explication, entre lesquels il doit faire un choix. Soit la phrase suivante, rencontrée dans une lecture :

Le corbeau étend ses ailes...

Pour la faire comprendre, le maître se contente d'étendre les bras laté-

ralement. Bientôt il entend dire à ses élèves qui tous ont compris : Le pigeon étend ses ailes, l'ange étend ses ailes, etc.

Soit encore cette autre phrase également rencontrée dans une lecture :

La neige dégringole du toit...

Pour toute explication, le maître laisse tomber une plume sur le couvercle incliné d'un pupitre.

« Dans d'autres cas, le moyen d'explication sera un croquis grossièrement tracé, ou encore une gravure. »

De ces différentes manières de faire comprendre, celle qui se fait « au lieu et place, par la chose elle-même » passe avant toutes les autres. Vient ensuite la reproduction indirecte, autrement dit l'action analogue indiquée pour les deux phrases ci-dessus. Au dernier rang se placent le dessin et l'image.

On voit donc que les explications peuvent se donner sans emploi du signe. M. Roose montre que, pour l'enseignement de toutes les matières du programme des degrés inférieur et moyen, on peut se passer du signe. Durant les premières années, il repousse l'enseignement par la lecture qui exige des explications. Tant que les objets et les faits abondent autour du professeur pour l'enseignement par l'aspect, l'ajournement de l'enseignement par la lecture ne peut être qu'avantageux. Les élèves ne lisent alors que ce qu'ils ont déjà parlé.

L'étude des histoires bibliques demandant aussi de nombreuses explications est également retardée jusqu'à ce que l'élève possède un certain bagage de langue. Aux explications orales on ajoute l'image, le dessin, la reproduction indirecte, la mimique et la gesticulation. Quant au signe, il est mis de côté ; à son égard, on agit comme s'il n'existait pas.

« Personne ne viendra réclamer le signe pour l'enseignement des formes grammaticales, les exercices de conversation, l'enseignement du calcul. »

On peut donc dire que le signe n'est pas indispensable dans les premières années de l'instruction du sourd-muet. A plus forte raison, devra-t-on s'en passer dans la suite, ce qui de tout temps a été reconnu possible.

Continuant à faire le procès du signe, M. Roose répond sans peine à des arguments tels que ceux-ci : — Si l'on veut donner l'enseignement sans signes, on est obligé d'avoir des professeurs habiles, consciencieux et dévoués — et. — Le peu d'habileté de l'élève à lire sur les livres nécessite l'emploi du signe.

Relativement à l'application de la méthode orale pure à l'enseignement des sourds-muets d'intelligence faible, M. Roose s'exprime dans ce sens : « Je sais, d'ancienne et de nouvelle expérience, que par la méthode orale pure on obtient quelques résultats. Quant à décider s'il serait plus avantageux de faire usage de la langue des signes, je ne me déclare pas assez compétent pour cela. Ce que j'ai appris du vieux temps, là-dessus, ne me paraît guère encourageant. Néanmoins, je pense qu'encore une fois, lorsque et où cela est possible, on devrait tenter l'essai d'un emploi très étendu des signes dans les établissements d'élèves pauvrement doués sous le rapport intellectuel. Si de cette manière on arrivait à des résultats

supérieurs à ceux obtenus jusqu'à présent il n'y aurait qu'à s'en réjouir et à se servir des signes. Mais cela ne voudrait pas dire que la méthode orale pure, médiocre pour les pauvres d'esprit, ne vaudrait rien pour les sourds-muets d'intelligence normale... Qui donc condamne la méthode des écoles élémentaires d'entendantes parce qu'un certain nombre de sujets d'esprit trop borné doivent être instruits à part par des procédés spéciaux ?... »

Dans les grands internats, nous dit M Roose, l'extirpation des signes est possible, et il cite un fait d'expérience personnelle. Au milieu d'une grande Institution où « la langue des signes était dans sa plus belle fleur » il réussit, au bout de quelques années d'efforts, à supprimer complètement l'emploi du signe dans la section qu'il dirigeait. Quand parfois, dans la chaleur de ses entretiens, il faisait quelque mouvement ressemblant à un signe, aussitôt ses élèves le lui faisaient remarquer.

La suppression du signe étant réellement possible, M. Roose voudrait que l'on ne continuât plus à considérer « un laisser-aller à l'égard des signes comme partie intégrante de la méthode allemande ».

Rappelant ces mots de Wutsmann : Tout développement de langage est une lutte, une lutte continuelle entre deux puissances : le penchant naturel à se créer un moyen de communication et l'enseignement. Chez l'enfant qui commence à parler, la première puissance est sans frein ; l'unique loi qui gouverne d'une manière efficace bien qu'inconsciente est l'analogie. Mais, dans la suite, le développement de la langue est toujours le produit de deux facteurs : la disposition naturelle et l'enseignement. — M. Roose se demande d'abord ce qui arriverait si l'un des facteurs : l'instinct, venait à manquer, le résultat serait bien triste sans doute.

C'est pourtant, fait remarquer M. Roose, ce qui se produit quand nous voulons développer la langue parlée chez le sourd-muet. Il ne nous reste que l'enseignement. « Mais où donc est le penchant naturel ? — Comparable à un coursier, il paît librement dans la verdoyante prairie des signes. Pourtant, nous, professeurs, nous nous efforçons de saisir et d'entraver le noble animal, de l'atteler au char de l'enseignement. Et quand, au bout de deux ou trois ans, nous y sommes parvenus par la suppression des signes, combien à ce moment l'enseignement prospère vite ! Les sourds-muets jasent et babillent, non pas comme les jeunes entendants, mais de semblable manière... Quelques professeurs nous diront alors : Rendez donc la liberté au coursier ! Nous ne suivrons pas les conseils de ces messieurs. Mais, s'il leur plaît d'entrer de nouveau en lutte avec le penchant naturel, qu'au moins ils ne s'étonnent et ne se plaignent pas de l'énorme difficulté de leur tâche. »

Dans le prochain numéro de la *Revue Internationale*, nous parlerons des articles de MM. Slehbr et Paul.

L. Danjou.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

HUITIÈME ANNÉE

N° 6. — SEPTEMBRE 1892

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION À M. G. CARRÉ, Éditeur, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VIII. — N° 6. Septembre 1892.

L'INSTITUTION NATIONALE

DES SOURDS-MUETS DE PARIS

(*Suite et fin*)

IV

Il nous reste à parler de la partie professionnelle et artistique de l'enseignement des sourds-muets et des soins intelligents qui président à leur développement physique et à l'affermissement de leur santé.

Nous avons déjà vu les enfants préparés pendant quatre ans par des exercices manuels à cet enseignement professionnel, qui, à la sortie de l'école, assurera aux pauvres, c'est-à-dire au plus grand nombre, le moyen de gagner leur vie, et sera pour les riches un agréable passe-temps, quelquefois même la préparation d'une carrière artistique.

Nous avons énuméré plus haut les six métiers qu'on leur enseigne ou plutôt qu'on leur *montre ;* cette expression, souvent employée pour l'apprentissage des professions manuelles, est particulièrement juste quand il s'agit des sourds-muets qui s'instruisent surtout par les yeux et par le toucher. On aurait pu étendre la liste de ces métiers, car, pour tout travail qui ne demande pas le sens de l'ouie, le sourd, quand il est bien constitué en dehors de son infirmité spéciale, est l'égal des autres hommes ; il les dépasse même souvent par l'acuité de la vue et la finesse du toucher, comme si la Providence avait voulu compenser ainsi ce qu'elle lui a enlevé sous d'autres rapports. Mais on a choisi sagement les métiers

qui peuvent s'exercer à la fois à la ville et à la campagne, surtout à la campagne, qui s'accommodent, suivant les circonstances, à la vie d'atelier et au travail isolé. D'autre part, une certaine variété était nécessaire à cause de la diversité des aptitudes et des chances ultérieures de placement.

L'administration tient compte du goût des élèves et du désir des familles, qui ont souvent des raisons particulières pour choisir tel ou tel métier. Mais elle se réserve toujours la décision en dernier ressort. En effet, comment destiner à la typographie un sujet arriéré dans ses études intellectuelles? Comment faire un sculpteur ou un lithographe de celui qui est mal doué pour le dessin, de celui qui a de mauvais yeux et dont ces professions compromettraient la vue, sens d'une importance capitale pour ces malheureux? On évite aussi, autant que possible, de faciliter l'immigration dans les grandes villes des jeunes gens dont les familles habitent la campagne ou les côtes. Faire du fils d'un laboureur ou d'un pêcheur un ouvrier de ville, c'est risquer de faire un vagabond.

La menuiserie, la cordonnerie, le jardinage sont les métiers les mieux appropriés aux enfants qui ont de mauvais yeux ou qui sont rachitiques. L'institution possède un vaste jardin de près de deux hectares. C'est là que les élèves, sous la direction de maîtres expérimentés, s'instruisent de tout ce qui concerne la culture des plantes, la taille et la direction des arbres. Les plus exercés vont souvent apporter leur concours aux jardiniers en chef du Luxembourg. Ce travail en plein air est favorable à leur santé et à leur développement; il convient aussi, entre tous, à leur infirmité ; car il n'exige pas d'échanges fréquents de questions et de réponses, et peut être fait presque isolément. Il en est de même de la menuiserie et de la cordonnerie.

Il existe pour l'enseignement professionnel trois modes principaux: l'envoi des élèves à l'extérieur chez des patrons d'apprentissage, l'enseignement donné à l'entreprise dans l'institution même, l'enseignement par des professeurs de la maison. Le premier mode, seul praticable dans les petites

écoles, est notoirement défectueux à tous égards; il a toujours été repoussé par l'Institution Nationale. Voici en quoi consiste l'enseignement à l'entreprise : un industriel reçoit un local avec le chauffage, l'éclairage et le travail d'un certain nombre d'enfants. En échange, il donne l'enseignement, pour lequel il fournit l'outillage et la matière première. Ce procédé, général à l'institution il y a quelques années, épargne beaucoup de travail et de surveillance à l'administration, dont la tâche se borne à exercer un contrôle facile. Mais il ne donne pas toujours de bons résultats. Dans certaines professions, l'entrepreneur ne peut faire ses affaires qu'au détriment de l'enseignement, par exemple en spécialisant des élèves dans telle ou telle partie du métier. On y a donc renoncé pour la sculpture et la menuiserie. Aujourd'hui trois ateliers, cordonnerie, typographie et lithographie, sont confiés à des entrepreneurs; trois autres, jardinage, menuiserie et sculpture, sont dirigés par des professeurs de la maison, avec un outillage et des matières premières qui appartiennent à la maison.

Les produits présentés à la dernière Exposition universelle ont prouvé clairement le succès de l'enseignement professionnel de l'Institution Nationale. Une autre preuve bien plus intéressante est fournie par les enquêtes que l'administration fait tous les ans sur le sort des élèves qui viennent de terminer leurs études. La plupart, dès leur sortie de l'école, trouvent à gagner leur vie. Quelques-uns deviennent même des ouvriers hors ligne. Les typographes sont occupés sur tous les points du pays, quelquefois même dans les grandes maisons de Paris et à l'Imprimerie Nationale, bien qu'on n'y entre qu'à la suite d'un concours. L'imprimerie de MM. Firmin Didot, à Mesnil-sur-l'Estrée (Eure), n'emploie que des femmes, et toutes sont sorties de l'école des sourdes-muettes de Bordeaux. Le succès des lithographes n'est pas moindre; plusieurs sont de véritables artistes. Parmi les sculpteurs, beaucoup, à la sortie de l'institution, continuent leurs études et suivent les cours des arts décoratifs.

M. Javal exprime avec raison le vœu que la bienfaisance

privée fonde pour l'institution des sourds-muets une *Société d'assistance et de placement* semblable à celle qui existe comme annexe de l'Institution Nationale des jeunes aveugles.

Les cinq heures que les élèves consacrent chaque jour au travail de l'atelier suffisent à l'enseignement professionnel et laissent à l'enseignement intellectuel tout le temps qu'il réclame. D'ailleurs ces deux enseignements se prêtent un mutuel appui; car c'est toujours par la parole que l'enseignement professionnel est donné, et les professeurs de langue exercent les élèves à lire sur les lèvres et à prononcer les mots les plus usités dans leurs professions et notamment les noms des outils.

En ce qui regarde l'enseignement professionnel, on peut affirmer que l'institution de Paris a une supériorité sensible sur toutes les autres écoles de France et de l'étranger. Il en est de même pour un enseignement plus artistique, mais auxiliaire très utile de l'apprentissage de plusieurs métiers, l'enseignement du dessin.

Les élèves sont exercés au dessin pendant toute la durée de leurs études. Il va de soi que l'enseignement est progressif et varie suivant l'âge et l'avenir présumé des sujets. Les élèves qui entrent sont traités comme ceux des classes enfantines; puis, suivant leurs aptitudes et leur profession future, on les applique au dessin industriel ou on les dirige vers l'art.

Le personnel enseignant se compose: 1° de répétiteurs auxquels est confié jusqu'à nouvel ordre l'enseignement le plus rudimentaire (élèves de première année: dessin d'école enfantine); 2° de deux professeurs qui s'occupent respectivement l'un de la petite division ou *petit quartier*, sauf la première année, et l'autre du *grand quartier* (élèves déjà versés à l'enseignement professionnel); 3° d'un professeur de sculpture qui, outre le véritable enseignement professionnel aux apprentis sculpteurs du grand quartier, donne quelques leçons de modelage aux élèves de deuxième, troisième et quatrième année.

L'institution possède une belle sale de dessin et un atelier de

sculpture. Le dessin enfantin se fait dans une salle d'études.

Pour le matériel et les modèles, l'école est richement pourvue.

Dans un intéressant rapport adressé récemment (1) par M. Javal à M. Chipiez, inspecteur principal du dessin, nous trouvons des réflexions très judicieuses qu'il est utile de reproduire. « Les sourds-muets qui communiquent difficilement avec leurs semblables ont tout spécialement besoin du dessin, comme moyen supplémentaire de communication. Il faut que tous sachent comprendre un dessin et que tous sachent se faire comprendre par le dessin. En outre, dans les ateliers, pour soutenir la concurrence de camarades qui jouissent de tous leurs sens, il est bon qu'ils aient sur eux la supériorité du dessin. Le menuisier devra savoir lire les plans donnés par l'architecte, l'entrepreneur, le dessinateur en meubles. Il devra savoir, d'après ces plans ou dessins, établir son épure en grandeur d'exécution. De même nos jardiniers devront être capables d'établir des dessins et des lavis concernant leur profession (projets de tracés, de nivellement, plantes, etc.). Quant au sculpteur sur bois, il va de soi que, même travaillant en atelier, et surtout s'il travaille isolément, il doit pousser le dessin assez loin, connaître les styles, l'ornement, etc. De même pour le lithographe qui doit être un véritable dessinateur. Enfin quelques élèves très bien doués doivent trouver dans l'enseignement de l'institution une préparation à l'art véritable. »

V

Nous n'avons pas craint d'exposer dans le détail toute cette éducation professionnelle des sourds-muets. En même temps qu'elle assure leur avenir, elle prévient chez eux ce surmenage intellectuel dont on accusait nos lycées et nos collèges, et que les hygiénistes combattent aujourd'hui avec tant d'ardeur et de succès.

(1) 8 décembre 1890

Sous ce rapport, l'Institution Nationale de Paris a devancé nos établissements universitaires. Depuis longtemps les exercices de gymnastique, les longues promenades avec un but déterminé et instructif, les bains fréquents, la natation, y sont en grand honneur. Ce n'est pas qu'on favorise chez les sourds-muets le trapèze, l'ascension des mâts, tout ce qui est violent et dangereux ; la difficulté de donner des commandements limite nécessairement pour eux cette partie de la gymnastique. On les exerce surtout à des mouvements des bras, des jambes, des pieds, à des conversions, à des marches qui peuvent être exécutés avec ensemble après un bref commandement du maître ; c'est aussi une occasion excellente de délier leur langue, d'assouplir leur gosier, car ils doivent accompagner eux-mêmes le maître de la voix. En outre, comme le fait remarquer l'abbé Tarra, ils finissent ainsi par acquérir l'idée de rythme et le sentiment de l'harmonie. Enfin on développe chez eux l'esprit d'attention, d'ordre et d'obéissance, si utile aux progrès de leur éducation. On a observé aussi que ces exercices combattent chez eux l'habitude qui leur est particulière de traîner les pieds.

Plus profitables encore et plus intéressantes sont les promenades que les élèves font deux fois par semaine, groupés par divisions, suivant leur âge et leur degré d'instruction. Tantôt ce sont des visites aux musées de Paris, aux expositions de peinture, de sculpture, d'horticulture ; tantôt c'est l'étude régulière et méthodique du Palais de l'Industrie, d'une gare de chemin de fer, de la manufacture des Gobelins, du Jardin des Plantes, du Jardin d'Acclimatation ; tantôt, c'est une excursion dans la campagne, dans un village de la banlieue, avec arrêt chez le boulanger, chez le cordonnier, chez le boucher, pour étudier tous les instruments du métier. Le professeur qui accompagne chaque groupe d'élèves leur donne des explications sur place, explications qu'il leur fait reproduire oralement et qui font ensuite l'objet d'un compte rendu écrit. C'est l'excellente méthode que nous avons vue déjà appliquée à toutes les parties de l'enseignement. On le voit, l'intelligence gagne autant que le corps à ces promenades.

Il faut avouer que, pour les soins plus particulièrement hygiéniques, l'Institution des sourds-muets est beaucoup mieux partagée que nos lycées les plus importants. L'habitude des bains, trop rare encore pour les élèves de nos écoles, est ici très régulière et favorisée par un merveilleux aménagement. Dans une vaste salle de la maison, s'étend une belle et large piscine, dans laquelle les enfants viennent se plonger régulièrement tous les huit jours, par groupe de vingt. Des barres de bois ont été établies pour les petits qui, sans cette précaution, perdraient pied dans la partie la plus profonde de la piscine. Tous les mois, chaque élève est pesé, il est toisé une fois par trimestre ; quand la saison le permet, le bain est suivi d'une douche froide. Vingt cabines s'élèvent autour de la piscine, et là se trouvent savon, brosses, linge pour la toilette qui suit le bain. Des appareils à vapeur qui circulent tout autour de la salle y entretiennent une chaleur régulière. Cette création est récente ; elle fait grand honneur au directeur de l'Institution, M. Javal.

VI

Nous avons parcouru à peu près tous les travaux, tous les exercrcices des sourds-muets. Terminons par une rapide visite de la maison.

Les classes ont une étendue suffisante pour les élèves qui doivent y être réunis à la fois (8 dans les quatre premières années, 12 dans les quatre dernières). Elles sont très claires, condition indispensable pour un enseignement où la vue joue un si grand rôle. Un tableau noir permet au professeur, après qu'il a prononcé chaque mot et qu'il a exercé les enfants à le reproduire correctement par la parole, de l'écrire et d'habituer les élèves à le reconnaître. Ceux-ci ont devant eux de petites tables sur lesquelles ils posent leurs livres et appuient l'ardoise dont chacun est muni. Quand ils possèdent bien la prononciation d'un mot et qu'ils le lisent sur le tableau, ils l'inscrivent sur leur ardoise.

Les ateliers sont beaux, spacieux. Le réfectoire est trop petit pour réunir tous les élèves de la maison. Il y a donc deux déjeuners, l'un à sept heures et l'autre à sept heures et demie, deux dîners, à onze heures et à midi, deux soupers, à sept heures et à huit heures. La division élémentaire ou petit quartier est servie d'abord, puis c'est le tour du grand quartier. Le goûter, qui consiste en un morceau de pain, se prend à quatre heures dans les cours ou dans les préaux.

Nous avons visité la cuisine, qui est belle et parfaitement tenue, la lingerie, un peu étroite, mais brillante de propreté, les dortoirs qui laissent beaucoup plus à désirer. Le plafond est trop bas, les lits sont beaucoup trop rapprochés et on en compte quatre rangées dans chaque dortoir. Cette disposition, très contraire à l'hygiène, ne serait pas tolérée dans nos établissements universitaires : le directeur, qui a obtenu déjà tant d'améliorations, désire vivement que cet état de choses soit modifié.

L'infirmerie ne laisse rien à désirer. Outre seize lits qui suffisent amplement aux besoins ordinaires, elle renferme plusieurs salles d'isolement pour les maladies contagieuses, une salle de bains, une pharmacie, une cuisine. Par une mesure très sage, tandis que l'infirmerie est située au quatrième étage, la salle de consultation, la tisanerie, sont au rez-de-chaussée. Ainsi, les enfants qui se présentent à la visite des médecins, ou qui, à certaines heures, vont boire quelque potion qui leur a été prescrite, ne sont pas exposés à gagner la maladie régnante.

A l'époque de notre visite, le service de l'infirmerie était fait par trois religieuses qui, depuis de longues années, se consacraient à ce ministère. Elles ont été remplacées par des infirmières laïques brevetées. Un médecin titulaire et deux adjoints sont attachés à l'institution. Tous les trois mois, les élèves sont soumis à une visite générale. Un médecin oculiste, sans préjudice des soins qu'il donne constamment, procède deux fois par an à un examen qui s'étend à tous. Un chirurgien-dentiste se rend à l'institution chaque fois qu'il y est appelé par le directeur ; il fait aussi tous les trois mois

une visite générale. Nous avons dit quel grand rôle les yeux et les organes de la bouche jouent dans l'éducation des sourds-muets.

Après l'infirmerie, quand nous aurons signalé l'élégante chapelle, les vastes cours de récréation, les beaux préaux couverts, il ne nous restera plus à parler que de la galerie historique, du musée scolaire et de la bibliothèque.

La galerie historique a été créée, en 1875, par M. Martin Etcheverry, alors directeur de l'institution, dans la pensée de rendre hommage aux instituteurs et aux bienfaiteurs de l'école, de faire connaître aux élèves leurs traits, leur nom, leurs bonnes œuvres. Elle renferme beaucoup de tableaux, de portraits, de bustes très intéressants. Nous avons déjà cité le sujet de l'*Abbé de l'Epée bénissant ses élèves à son lit de mort*, par Félix Peyson, sourd-muet, ancien élève de l'institution. Un autre tableau représente le bon prêtre instruisant ses élèves, en présence de Louis XVI, de Marie-Antoinette et de personnages de la cour. Un des plus grands et des plus beaux est celui de Jésus sur les bords du lac de Génésareth, rendant l'ouïe à un sourd-muet ; œuvre de Garnier, membre de l'Institut. Deux autres, du peintre Langlois, nous montrent l'abbé Sicard faisant une leçon à un groupe d'élèves. Les portraits sont nombreux ; citons ceux de l'abbé de l'Epée, de Rodrigue, Péreire, du docteur Itard, de M. de Gérando, membre de l'Institut, président du Conseil d'administration de l'institution, de Valade-Gabel, l'admirable instituteur dont nous avons analysé les ouvrages, du duc de Montmorency, ancien administrateur de l'établissement, etc., puis, plusieurs bustes de l'abbé de l'Épée, de l'abbé Sicard, M. de Lanneau, ancien directeur de Sainte-Barbe et directeur honoraire de l'Institution nationale. Nous en omettons beaucoup d'autres. A ces œuvres on a joint celles de quelques sourds-muets, desseins, gravures, estampes, photographies ; des objets sculptés dans l'atelier de sculpture, des autographes de l'abbé de l'Épée, de Sicard, de Bébian, ancien censeur des études ; des médailles et des diplômes d'honneur décernés à l'institution pour sa participation à des expositions françaises,

enfin des listes rappelant les noms des bienfaiteurs de la maison (1), de ses directeurs, censeurs, économes, médecins, aumôniers, professeurs. Cette galerie historique est donc un complément utile de l'éducation des sourds-muets, en même temps qu'une collection artistique ; c'est une œuvre morale qui leur apprend à connaître et à aimer leurs bienfaiteurs.

Depuis quelques mois, la galerie historique a un conservateur, c'est l'érudit bienfaisant que nous avons cité plusieurs fois, M. Théophile Denis. Il va rendre ainsi de nouveaux services, et des services tout désintéressés, à une maison qui a fait l'objet de plusieurs de ses savants écrits. Il lui a déjà donné de riches collections d'une grande valeur historique ou artistique, qu'il avait mis bien des années à recueillir.

Le musée scolaire est un des principaux instruments de l'éducation des sourds-muets. A propos de l'enseignement de la parole, nous avons déjà indiqué le rôle considérable du musée. Il est très intéressant et très riche. Des armoires vitrées renferment des collections de minéraux, de végétaux (feuilles, fleurs, fruits, légumes), d'animaux empaillés (mammifères, oiseaux, reptiles, poissons), d'insectes, d'animaux en caoutchouc; des images représentant des outils, des travaux, tels que la fenaison, la moisson, la vendange, des figures géométriques en bois, des mappemondes, des sphères, des poids et mesures, des ustensiles en bois (vaisselle, mobilier, objets de toilette), des armes de toutes sortes. On y trouve un appartement tout entier avec ses meubles: les objets exposés sont à *l'échelle*, c'est-à-dire proportionnés entre eux. C'est aussi un des mérites de deux belles réductions de navires, le cuirassé le *Friedland*, don du ministre de la Marine, et le paquebot *Eugène-Péreire*, don de M. Eugène Péreire, président de la Compagnie transatlantique et membre de la Commission consultative de l'institu-

(1) La place nous manque pour énumérer tous ces bienfaiteurs, ainsi que les visiteurs illustres qu'a reçus la maison depuis le pape Pie VII, en 1805, le roi Charles X (1828), la reine Marie-Amélie (1832), le duc et la duchesse d'Orléans (1837), l'empereur Napoléon et l'impératrice Eugénie (1866), l'empereur du Brésil (1872), jusqu'à Gambetta (1881) et beaucoup d'autres notabilités de la politique, des lettres et des sciences. La maison est ouverte au public une fois par semaine.

tion. Quelques instruments de physique, une boussole, une machine électrique, des pièces d'Auzou, sont destinés à l'instruction des jeunes maîtres.

Une bibliothèque pédagogique, annexe du musée scolaire, contient beaucoup d'ouvrages d'un intérêt courant pour les professeurs. Les exemplaires en sont multiples, pour que plusieurs maîtres puissent les emprunter en même temps. On leur prête aussi d'autres livres de la bibliothèque générale et de la bibliothèque spéciale, mais il en est de précieux et de très rares qui ne peuvent être communiqués que sur place.

Sous le nom de bibliothèque générale, on entend des ouvrages de philosophie, de littérature, d'histoire, dont un grand nombre remontent à l'origine de l'Institution Nationale. En 1793, deux instituteurs en formèrent le premier et le principal fonds en choisissant au dépôt des Cordeliers un certain nombre de volumes, éditions in-folio d'ouvrages grecs, latins, français; grands dictionnaires, ouvrages modernes, Descartes, Bossuet, Massillon, édition des fermiers généraux de La Fontaine. On y joignit des ouvrages contemporains, Villemain, Cousin, l'*Histoire de France* d'Henri Martin, etc. Mais on a renoncé aujourd'hui à étendre cette bibliothèque dont le voisinage des bibliothèques Sainte-Geneviève et de la Sorbonne, de la bibliothèque pédagogique, permet de se passer. On enrichit surtout la bibliothèque spéciale, qui a un intérêt particulier pour l'institution.

Cette bibliothèque, qui s'accroît d'année en année, renferme, presque sans exception, les œuvres de tous les instituteurs et auteurs français sur l'éducation des sourds-muets et la plupart des ouvrages espagnols, italiens, anglais, allemands sur le même sujet. Il faut y joindre les traités spéciaux sur la production de la voix, l'acquisition de l'acoustique, la physiologie et l'anatomie des organes de l'audition et de la parole, le bégaiement et les autres vices de prononciation. Enfin l'institution est abonnée à chacune des revues spéciales qui paraissent dans tous les pays du monde.

Telle est dans son ensemble cette belle et intéressante maison, qu'on n'a pas visitée une fois sans désirer la revoir ;

tels sont les bienfaits de cette éducation qui crée l'intelligence chez des êtres condamnés à en être à jamais privés et qui, en même temps, développe et fortifie leur corps. L'institution compte aujourd'hui plus de deux cents élèves. Ce nombre tend à augmenter. On a constaté que l'état sanitaire est excellent : les épidémies de rougeole, de fièvre scarlatine, de diphtérie, sont rares, et on réussit à les éteindre sur place. En dehors des soins et des exercices que nous avons racontés, d'autres causes concourent à ces heureux résultats : la maison est située dans un des quartiers les plus élevés de Paris, au milieu d'un vaste jardin, à côté de l'allée de l'Observatoire et tout près du jardin du Luxembourg. Un autre avantage, dont aujourd'hui on comprend l'importance, c'est que les élèves boivent exclusivement l'eau d'une source d'Arcueil qui a été amenée dans cet endroit par la reine Marie de Médicis, lorsqu'elle créa le couvent devenu plus tard le séminaire Saint-Magloire. Autrefois cette eau était employée à l'arrosage du jardin ; aujourd'hui elle est réservée à la cuisson des aliments, à la boisson et au lavage de la vaisselle ; l'eau de Seine ne sert plus qu'aux usages domestiques et au jardinage.

VII

Cette notice est déjà bien longue ; cependant elle ne serait pas complète, si nous laissions de côté un question grave, celle du recrutement des maîtres.

Le personnel enseignant de l'institution de Paris comme des autres institutions nationales de sourds-muets est réparti en cinq ordres différents, des professeurs titulaires, des professeurs adjoints, et des répétiteurs de première, de deuxième et de troisième classe. On monte successivement, après des concours et dans des conditions déterminées par les règlements, du dernier degré de cette hiérarchie jusqu'au plus élevé.

C'est à la suite et après le succès d'un premier concours

que le maître débutant est admis dans l'institution. Il doit être né ou naturalisé Français, avoir dix-huit ans révolus et moins de trente ans. On lui demande ou un brevet de capacité pour l'enseignement primaire, ou un diplôme universitaire. Il comparaît devant un jury de sept membres désigné par le ministre de l'Intérieur, et dont font partie le directeur, le censeur, un professeur de l'institution et deux professeurs de l'Université.

Une fois admis, le répétiteur doit avant tout être initié à un enseignement si différent de celui de nos lycées. Il s'instruit pratiquement, en assistant chaque jour aux classes d'un professeur titulaire dont il est l'adjoint. Il reçoit, en outre, deux fois par semaine, un enseignement théorique ou *normal* pour lequel le censeur réunit tous les maîtres de même classe. Voici, d'après un des tableaux établis pour l'Exposition universelle de 1889, les différentes parties de cet enseignement : 1° un cours normal d'*articulation et de lecture sur les lèvres ;* ce cours, ouvert depuis 1881, a pour but de préparer les jeunes maîtres à l'enseignement de l'articulation et de la lecture sur les lèvres. Il dure une année ; 2° un cours normal de *méthode intuitive*, créé en octobre 1882. Ce cours, qui dure plusieurs années, sert à exposer en détail la méthode à suivre et les exercices à faire pour donner aux sourds-muets les connaissances utiles que les enfants ordinaires acquièrent dans leurs familles et dans les écoles primaires. Nous les avons passés en revue. Il est complété par l'*étude historique de l'art d'instruire les sourds-muets* depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, et par des conférences régulières sur l'objet même des leçons.

A cet enseignement, donné avec une grande supériorité par le censeur de l'institution, se joignent des conférences sur l'anatomie et la physiologie des organes de la voix et de l'audition. Ces conférences, confiées à un prosecteur des hôpitaux, ont lieu, en partie, à l'institution même, et, en partie, dans un amphithéâtre d'hôpital.

N'oublions pas de dire, au grand honneur de l'Institution, que ces cours et conférences, destinés à former le personnel enseignant des institutions nationales, sont cependant large-

ment ouverts aux personnes du dehors qui désirent s'occuper de l'éducation des sourds-muets.

L'enseignement normal des maîtres se continue, ainsi que l'enseignement pratique, jusqu'à l'obtention du grade d'agrégé. On peut dire d'ailleurs que leur apprentissage est de tous les moments; car, outre la surveillance des dortoirs, des récréations, des travaux manuels, des mouvements intérieurs et des promenades, ils ont aussi leur collaboration dans l'œuvre des professeurs; leur titre de *répétiteur* est parfaitement justifié; car, la classe achevée, ils en font une sorte de répétition, en exerçant individuellement tel ou tel élève en retard sur ses camarades, en s'efforçant de corriger chez celui-ci ou chez celui-là un vice de prononciation, une habitude mauvaise dans le jeu des organes vocaux.

Le maître répétiteur, devenu professeur adjoint, peut, après deux années de ce dernier grade, être admis à l'examen d'agrégation qui confère des droits au grade de professeur titulaire. Les programmes de cet examen sont très intéressants. Le candidat doit d'abord présenter une thèse sur un sujet qu'il a choisi et qu'il a fait agréer à l'administration. Puis il subit une épreuve pratique sur l'articulation, et il est soumis à des interrogations sur l'ensemble de l'enseignement des sourds-muets et sur l'histoire de la littérature française au XVIe, au XVIIe et au XVIIIe siècle.

Le traitement des maîtres répétiteurs est de 1 000, 1 100, 1 200 francs suivant leur classe; celui des professeurs adjoints s'élève progressivement de 1 400 francs à 3 000 francs. Les professeurs titulaires commencent avec 5 000 francs. Sous le rapport de la retraite, ils sont mieux traités que les fonctionnaires de l'Université. Ils peuvent l'obtenir après trente années de services, sans condition d'âge. Les règlements universitaires exigent l'âge de soixante ans, ce qui suppose, en général, quarante années d'un service où les hommes s'usent vite. Autre mesure bienfaisante qui n'existe pas dans l'Université: en cas d'infirmités, une retraite proportionnelle peut être allouée après dix ans de services. A l'époque où écrivait M. Maxime Du Camp, tous ces avantages étaient

inconnus ; les traitements étaient beaucoup plus modestes. Espérons que le progrès ne s'arrêtera pas là, et que ces fonctionnaires si méritants, dont l'enseignement demande une si grande dépense de forces physiques et morales, tant de patience et de dévoûment, trouveront de plus en plus dans leurs émoluments le moyen de suffire aux difficultés croissantes de la vie et d'élever honorablement leur famille.

VIII

Le lecteur curieux de tout connaître pourra nous demander encore le prix de la pension, comment on obtient des bourses ou des portions de bourses. Pour les élèves internes, la pension est de 1,400 francs ; elle est de 800 francs pour les demi-pensionnaires qui prennent à l'institution le repas de midi et le goûter, de 600 fr. pour ce qu'on appelle les externes serveillés, c'est-à-dire pour les élèves qui suivent toutes les classes, tous les exercices de la journée, y compris les bains et les promenades, mais qui sortent à midi pour aller déjeuner dans leur famille. D'ailleurs ces deux dernières catégories sont très peu nombreuses ; presque tous les enfants sont pensionnaires. Il n'y a pas et il ne peut y avoir d'externes proprement dits, suivant uniquement les classes ; car toutes les heures de la journée ont leurs exercices qui concourent au progrès de l'éducation générale : le travail isolé de la rédaction ou de l'étude de leçons à réciter a très peu de place dans la vie scolaire des sourds-muets.

Le nombre des boursiers dépasse de beaucoup celui des élèves payants. Rien de plus facile à expliquer. L'institution des sourds-muets est restée dans son esprit ce qu'elle était à son origine lorsqu'elle a été fondée par l'abbé de l'Épée, un établissement de bienfaisance. L'objet de l'œuvre, le but de tous ceux qui s'y dévouent, c'est de faire le bien, c'est de rendre à l'humanité, à la société des êtres que leur infirmité en avait exclus. Tous les sourds-muets, les pauvres comme les riches, sont admis, ceux qui peuvent payer versent

une somme qui n'égale pas aujourd'hui les dépenses qu'on fait pour eux; ceux qui ne peuvent payer qu'une partie de la pension obtiennent ou des bourses ou des fragments de bourses donnés par l'État, par les départements, par les villes et les communes. A défaut de bourses, des remises sont accordées par le ministre sur la proposition du directeur. Personne n'est renvoyé faute de ressources. L'État contribue par une subvention annuelle qui peut s'élever jusqu'à une somme de 264,300 francs. L'institution, par suite de libéralités et de capitalisations, a des revenus qui montent à 50,000 francs; le total des pensions acquittées par les familles, des bourses départementales et communales, s'élève à 80,000 francs. Voilà le budget de l'institution, et il est difficile que les dépenses ne le dépassent pas. La plus complète égalité règne entre le pauvre et le riche, entre celui qui ne paie rien et celui dont les parents versent la pension complète. Comme dans nos lycées, le régime, l'éducation, l'instruction sont les mêmes. A l'intérieur comme à l'extérieur, le costume est uniforme et obligatoire pour tous ; les montres et les bijoux sont interdits. L'enfant de l'humble journalier s'assoit, travaille, joue à côté du fils du banquier ou du grand industriel, et nos récits auront prouvé à nos lecteurs que, dans aucune maison d'éducation, les soins de toute nature ne sont plus largement donnés aux enfants et aux jeunes gens.

Cette belle œuvre, à laquelle s'attachent avec passion ceux qui s'y dévouent, comme le directeur, M. Javal, comme l'éminent censeur, M. Dubranle, outre la joie pure qui accompagne toujours la pratique du bien, leur apporte une autre récompense, celle des résultats croissants de leurs efforts. Ceux qui, comme nous, se donneront le plaisir de visiter l'institution, d'aller voir les élèves dans leurs classes, dans leurs ateliers, dans leurs cours de récréation, ne conserveront sur ce point aucun doute. Un des professeurs de la maison, M. Belanger, dont nous avons cité plus haut la *Revue mensuelle*, a reproduit dans son numéro d'août 1887, d'après les journaux parisiens, un incident significatif qui s'est pro-
it dans une séance du Conseil de revision du département

de la Seine. « A l'appel du nom d'un conscrit, le président du Conseil a vu s'avancer un grand jeune homme qui lui dit: — Je crois qu'il est inutile de me soumettre à la visite, Monsieur le président, je ne puis être soldat. — Pour quel motif? quel est donc le cas d'exemption que vous invoquez? — Parce que, Monsieur le président, je suis sourd-muet. — Comment ? vous êtes sourd-muet ; vous avez répondu à l'appel de votre nom, et maintenant vous soutenez une conversation avec moi. Est-ce possible? — C'est uniquement au mouvement de vos lèvres, quand vous parlez, que je vous comprends, Monsieur le président; mais je suis complètement sourd. » — Le fait a été reconnu exact.

On trouve dans le *Figaro* du 27 décembre 1887 l'anecdote suivante : « Une matinée bien curieuse et bien intéressante a été donnée avant-hier, rue de Longchamp. Les petits sourds-muets que Mme Houdin, leur institutrice, parvient à faire parler, se sont surpassés. Ils ont joué une comédie enfantine en deux actes, *l'Arbre de Noël*, au milieu de l'attendrissement de leurs familles et de leurs amis. »

Dans une de nos visites à l'institution de la rue Saint-Jacques, nous avons eu, avec un élève de septième ou de huitième année, âgé d'environ dix-huit ans, la conversation suivante: « De quel pays êtes-vous, mon ami? — Je suis de Nevers. — Dans quel département est Nevers? — Dans la Nièvre. — Quel est le fleuve qui coule à Nevers? — La Loire. — Je connais Nevers. — Ah! Monsieur, vous y êtes allé. Pourquoi faire? — Pour inspecter le collège. — Avez-vous été content? — Très content; j'ai même envoyé un livre aux élèves. — Ah! comme témoignage de satisfaction? — Précisément. » Nous pourrions citer d'autres exemples. Nous pourrions surtout insister sur la joie que témoignent ces jeunes gens quand ils reconnaissent un visage ami, sur l'émotion qui se peint dans leurs yeux quand on leur sourit, quand on leur serre la main, quand on leur parle avec affection. — « Il est bon ! il est bon! » s'écriait un d'eux en montrant de la main le visiteur qui leur promettait son retour. Et celui-ci, touché, embrassa le jeune homme.

Nous voudrions que cette étude où nous avons cherché, avant tout, à être exact et complet, eût pour résultat d'appeler l'attention sur l'œuvre si intéressante et si belle de l'Institution Nationale. Nous voudrions qu'en mettant en lumière le dévoûment des hommes qui l'ont créée et de ceux qui travaillent à ses progrès, elle fît rejaillir une part de cette gloire sur la France entière. Car il ne faut pas oublier que c'est la France qui, avant toutes les autres nations de la terre, a ouvert une école publique de sourds-muets, celle de l'abbé de l'Épée ; que c'est à la France aussi que revient l'honneur d'avoir créé, par les soins du grand philanthrope Valentin Haüy, la première école publique de jeunes aveugles.

(*Fin.*) F. DELTOUR.

(Extrait de la *Revue des Deux-Mondes*.)

APPLICATIONS SCIENTIFIQUES

DANS L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS

Discours prononcé à la distribution des prix de l'Institution Nationale le 6 août 1892

MONSIEUR LE PRÉSIDENT, MESDAMES, MESSIEURS,

L'abbé de l'Epée, appelé si justement par les sourds-muets leur père spirituel, disait que ses enfants d'adoption reprendraient réellement rang dans la société du jour où ils sauraient parler et comprendre une conversation par la vue du mouvement des lèvres. Accomplir un tel vœu nécessite du temps, beaucoup de patience, une vive et persévérante bonté et aussi quelque talent, car, pour faire œuvre vraiment utile, il est nécessaire de joindre à l'élan du cœur la voix de la raison: la charité, qui s'aide des renseignements fournis par la science, n'en devient que plus souveraine pour soulager les infortunes. C'est ce dont je désire vous entretenir à propos de l'art d'instruire par la parole les enfants sourds. Témoin de votre bienveillance à leur égard, j'espère que vous m'accorderez une indulgente attention.

Vous le savez, les sourds-muets ne sont muets que parce qu'ils sont sourds : cela permet, malgré l'absence de l'ouïe, de leur restituer la voix articulée. La méthode orale employée à cet effet fut d'abord conduite

par empirisme ; mais bientôt elle profita des progrès réalisés par les linguistes dans l'analyse des éléments phonétiques. Les sûres indications de la philologie permirent de remplacer de hasardeux procédés. Maintenant, grâce à des soins plus judicieux, des sourds, même de naissance, peuvent acquérir le mécanisme de l'articulation, sans autre secours que la vue et le toucher. Toutefois, comme ils parlent mieux, quand ils entendent un peu, leurs instituteurs s'efforcent de raviver l'ouïe non complètement éteinte.

Pour corriger le défaut d'audition, les physiciens ont créé des appareils dont l'emploi procure l'avantage d'une meilleure perception des sons. Parmi ces multiples inventions, les principales sont les tubes et les cornets acoustiques. Leur utilité pédagogique a été préconisée par le Dr Itard, célèbre médecin de l'Institution Nationale Homme de cœur et d'intelligence, il commença l'éducation auditive de sourds incomplets, et disposa d'une partie de sa fortune en faveur de notre école. La croyance en sa doctrine a trouvé de chauds partisans en Amérique où un enseignement des demi-sourds a été fondé. De tels essais ne nous laissent pas indifférents. L'un de mes collègues, M. Raymond, vous disait, il y a quelques années, à cette place même, qu'à leur lieu d'origine on les reprenait à nouveau dans de plus larges proportions.

Comme pour donner à cette question plus d'actualité, un nouveau cornet, mieux conditionné, semble-t-il, que ses devanciers vient de surgir L'audigène Verrier, ainsi qu'il s'appelle du nom de son inventeur évêque *in partibus* de Sidon, transmet, sans choc violent, à l'oreille presque insensible des sourds les ondes vibratoires du son avec une netteté que n'avaient point les autres instruments de ce genre. Aussi, les religieuses de l'école de Bourg-la-Reine, particulièrement chargées du soin de le faire connaître en ont dit, dans leur louable ardeur à l'essayer, que c'était l'instrument du bon Dieu. Puisse l'expérience confirmer ce bel optimisme consacrant ainsi la renommée de Mgr Verrier.

L'emploi des cornets ne dispense point de s'aider de la lecture sur les lèvres, c'est-à-dire d'exercer les sourds à écouter des yeux. Pour faciliter cette tâche, MM. Marichelle et Jacquenod, de l'Institution Nationale, ont pensé à mettre à contribution l'art nouveau de la photographie instantanée. Leur projet de fixer les impressions fugitives des organes vocaux en mouvement a été fort bien realisé par M. Demeny, habile préparateur de M. Marey, de l'Institut. Les photographies obtenues, placées à la suite les unes des autres sur un disque mobile appelé zootrope, donnent, en défilant rapidement sous le regard, l'illusion d'un personnel qui parle. De jeunes sourds ont ainsi reconnu la prononciation de quelques mots. Ces curieuses expériences, à quoi aboutiront-elles ? Peut-être à l'imprimé photographique de phrases tout entières : ce serait là, pour nos élèves, l'occasion d'utiles exercices de lecture. Tout au moins, ces essais serviront à l'examen du jeu physiologique de la phonation, pour la connaissance duquel nombre d'investigations sont poursuivies. Comme part contributive, deux maîtres de l'école, M. Danjou et Pouillot, ont construit un spiromètre, appareil employé dans nos classes pour obtenir des indications sur la respiration.

Ces travaux attestent assez que les disciples de l'abbé de l'Epée se montrent curieux de savoir, afin de remplir au mieux la tâche qui leur incombe. Surtout passionnantes pour l'entourage immédiat des personnes sourdes, leurs recherches en vue de vaincre la surdi-mutité deviennent parfois dignes de l'attention générale. En effet, il peut en résulter des applications profitables à la société tout entière. A ce sujet, voici un exemple saisissant qui justifierait, s'il y avait lieu de la plaider encore, la rédemption des sourds-muets.

Puisque l'idéal serait de les faire entendre, d'aucuns parmi leurs éducateurs ont songé que l'électricité fournirait peut-être le moyen de transporter la parole jusqu'à l'oreille atteinte de surdité : les mots y étant recueillis comme s'ils étaient prononcés de tout près auraient sans doute grande chance d'être distinctement perçus. Le difficile était de faire parvenir au loin la voix par l'intermédiaire d'un long fil métallique. Le savant Grahamm Bell, assez mêlé à notre enseignement pour qu'on ait pu lui prêter ce propos : « J'ai fait parler les sourds-muets, vous verrez que je saurai donner la parole au fer » résolut, en effet, un tel problème. Il s'était assujetti à l'étudier, a cause, dit-on, de la vive affection pour sa mère sourde. D'ailleurs, de la part d'un homme si célèbre, n'est-ce pas s'être engagé à servir la cause des déshérités de l'ouïe que d'avoir épousé une femme sourde-muette? Quoi qu'il en soit, après de longues recherches, il inventa le téléphone. Sa généreuse chimère devint réalité, non pas à l'intérieur d'un foyer domestique, non, c'est à travers les continents que désormais se promène la voix humaine.

Le but de l'invention se trouvait merveilleusement dépassé. C'étaient les nations qui recevaient le don d'un admirable instrument propre à favoriser leurs rapports. La nôtre, désireuse d'honorer l'auteur d'une si belle découverte, fit, par l'organe de son Académie des sciences, hommage à l'illustre Américain Grahamm Bell, du prix Volta, décerné deux fois seulement en un siècle pour la meilleure application de l'électricité. L'inventeur reçut, très touché, la gloire d'une telle récompense ; mais, fidèle a sa pensée première, il consacra les cinquante mille francs, montant du prix, à doter l'Association pour la propagation de la méthode orale aux États-Unis ; et par là, lui qui venait d'accomplir un prodige, il laissait aux sourds-muets un véritable gage d'espoir en un meilleur avenir.

Messieurs, il serait impardonnable de laisser croire à la complète guérison de la surdi-mutité, de leurrer ceux qu'un tel malheur a frappés. Mais, si la nature n'a pas atrophié leur intelligence, la promesse de les rendre parlants est très fondée. L'enseignement oral réveille ces esprits engourdis, leur fait rompre le silence, les instruit de nos discours, les fait penser comme nous pensons, leur restitue enfin l'usage de la vive parole. Leur langage plus ou moins distinct jusqu'à maintenant deviendra de plus en plus compréhensible à mesure que dans notre art entrera autant de science que de dévouement. Il ira toujours s'améliorant grâce à l'expérience et aussi à d'autres progrès qui s'annoncent déjà.

L'enregistrement des sons articulés ne serait-il pas d'un grand secours s'il devenait applicable pour nos élèves? mais comment utiliser des procédes tels que les flammes de Kœnig ou les transcriptions phonétiques de Rosapelly? Le phonographe lui-même (cette merveille, sœur du téléphone, qui permet d'enregistrer la voix, et de la répéter ensuite à volonté, même après des années ecoulées) servirait d'auxiliaire précieux s'il fournissait, par l'agrandissement de ses gaufrages phonographiques, le moyen de rendre le travail d'articulation visible aux sourds-parlants. Ils auraient ainsi l'occasion de comparer par la vue leur diction à une diction parfaite ; renseignés par leur propre témoignage, ils apporteraient une ardeur plus vive à mieux parler. Pour cela, si l'aide du phonographe ne suffisait point, qui empêcherait d'y adjoindre le concours de la photographie de la parole? Alors, non seulement les sons seraient reproduits, mais aussi la vue de la prononciation ; et, en face d'une telle résurrection du discours, comment ne pas espérer une amélioration de la voix des sourds?

L'appui que les sciences exactes prêtent aux instituteurs de sourds-muets leur permet donc de mieux enseigner la parole dont elles leur révèlent le mécanisme. Les conquêtes de la physiologie et de la physique

leur sont surtout précieuses. C'est ainsi que, par l'invention du laryngoscope, Garcia et Czermack les instruisent du mode de production des divers registres de la voix, par l'emploi des résonateurs, Helmholz leur découvre la théorie de la formation des voyelles, et que la création d'appareils acoustiques les met à même d'utiliser les plus faibles traces d'audition. D'ailleurs, à s'inspirer de la rigueur scientifique, leur enseignement ne peut que gagner ; trop longtemps, il s'est trouvé soumis à des errements grammaticaux dus à d'ingénieuses méthodes, imaginées à priori, mais non sanctionnées par les faits. Dorénavant, il s'appuiera davantage sur les observations des philologues, et, mettant à profit les recherches des linguistes, il apportera dans ses procédés tous les perfectionnements désirables.

Mesdames, Messieurs,

L'honneur qui m'est échu de prendre la parole devant vous me vaut le privilège de remercier, au nom de notre Institution et de ses nombreux amis, Monsieur le Ministre de l'Intérieur d'avoir choisi pour le représenter en ce jour un des membres les plus distingués et les plus justement aimés de notre Parlement.

Monsieur le Président.

Nous vous sommes profondément reconnaissants d'avoir bien voulu accepter cette mission. Par votre présence à cette cérémonie, vous donnez un précieux gage de sympathie et d'intérêt à la Maison de l'abbé de l'Epée. Devenue nationale dès 1791 par la volonté de la Constituante, elle compte parmi ses défenseurs les Roger-Ducos, les Maigret, les Dufaure, les Thiers, les Jules Simon, et, si vous le permettez, elle sera fière d'ajouter votre nom à ceux de ces hommes, j'allais dire de ces illustres amis.

Vous pouvez être certain que notre école n'oubliera pas ce qu'elle doit au Parlement. Toujours nous nous rappellerons les encouragements et le concours qu'il n'a cessé de nous donner, et dont nous nous sentons assurés aujourd'hui plus que jamais.

Pour nous montrer dignes d'une telle sollicitude, toujours nous nous efforcerons de tenir notre enseignement à la hauteur des découvertes et de la science. Toujours nous nous souviendrons que nous portons le drapeau des de l'Epée et des Péreire, et que nous avons à justifier la confiance de la République et celle des représentants de la Patrie.

L. Leguay.

DE L'INSTRUCTION DES JEUNES SOURDS-MUETS

FAIBLES D'INTELLIGENCE

Parmi les sujets qui retiennent actuellement l'attention des instituteurs de sourds-muets, l'instruction des faibles d'intel-

ligence, *des arriérés*, est sans contredit celui qui figure au premier rang.

Il suffit, pour s'en convaincre, de parcourir les journaux et les revues de notre enseignement spécial.

Le Congrès des maîtres italiens qui doit se tenir prochainement à Gênes a inscrit cette question dans son programme d'études. Enfin, M. Dubranle, Censeur de l'Institution Nationale de Paris, en a fait tout récemment l'objet d'un article très remarquable. (Voir la *Revue Internationale* de mai 1892.)

La principale des solutions proposées, et certainement la meilleure, est la création d'établissements spéciaux pour les arriérés.

En attendant que cette création permette à toutes les institutions de pratiquer la sélection, les grandes écoles ont déjà recours à la mesure suivante : la réunion dans une classe spéciale des enfants les moins bien doués, autrement dit le *sectionnement* tel que le recommande M. Dubranle.

Chargé depuis dix-huit mois d'une classe composée d'après ce système, c'est-à-dire dans laquelle ont été rassemblés les élèves qui formaient la queue de chacune des trois sections d'une même année, nous demandons aujourd'hui la permission d'exprimer quelques réflexions sur les résultats que l'on peut attendre de cette manière de procéder.

Tout d'abord nous dirons que dans une classe spéciale, formée comme l'a été la nôtre au milieu du cours des études, doivent entrer et les élèves inférieurs comme intelligence et, s'il s'en trouve, ceux qui, tout en étant intelligents, se sont trouvés retardés dans leur instruction par une cause quelconque.

Il est possible alors, dans une classe semblable, de donner aux élèves arriérés un « enseignement mieux approprié à leur niveau intellectuel, » et de faire regagner aux retardataires le temps perdu.

Parmi les neuf enfants de notre classe figure justement un élève d'une intelligence moyenne, mais qu'une maladie a dérangé à diverses reprises dans ses études; les huit autres présentent, à des degrés divers, les conditions d'infériorité

intellectuelle et physique qui caractérisent l'*arriéré.* Chez quelques-uns la faiblesse d'intelligence est compensée par une bonne mémoire et l'amour du travail ; chez d'autres, au contraire, il s'y joint une mauvaise vue, une mollesse générale ; l'un touche de si près au crétinisme qu'il lui est arrivé de laisser échapper en classe — à 17 ans — ce que Molière appelle « le superflu de la boisson ».

A ces neuf élèves nous avons fait la classe depuis deux ans uniquement par la méthode intuitive orale, nous imposant comme but à atteindre de les doter d'une prononciation tout au moins intelligible, d'assurer la lecture sur les lèvres, d'affermir l'enseignement qu'ils avaient déjà reçu, et de leur inculquer les notions *les plus usuelles* et *les plus nécessaires* sur les diverses connaissances humaines.

Nous nous sommes attaché à leur faire exprimer les idées les plus familières, de celles surtout qui ont rapport au train quotidien de la vie ; enfin — chose qui nous a été le plus difficile — nous avons essayé de temps en temps de sortir du domaine de l'intuition pour passer dans celui de l'abstraction.

En ce qui concerne les résultats obtenus nous pouvons établir en cette fin d'année scolaire :

1° Que tous ces enfants, même ceux dont la prononciation est quelque peu défectueuse, sont en état de se faire comprendre des personnes qui les entourent, qui en vivant auprès d'eux s'habituent à leur parole ;

2° Qu'il est possible même chez le sourd-muet arriéré de corriger les défauts d'articulation — hors les cas de malformation des organes vocaux ; — seule la voix présente plus de difficultés à être améliorée, surtout quand les élèves ont atteint l'âge de la puberté ;

3° Que la lecture sur les lèvres est l'acquisition que le sourd-muet arriéré nous paraît faire le plus facilement, sauf les cas de défectuosité de la vue dans lesquels on est tenu de se rapprocher de l'enfant pour lui parler ;

4° Qu'en soumettant l'élève faible d'intelligence à un programme proportionné à ses facultés et en ayant recours à des procédés mieux adaptés à ses débiles forces (suivant l'expres-

sion de M. Mattioli) il est possible de le doter d'une instruction suffisante pour ses besoins futurs.

A ce qui précède nous ajouterons qu'un remaniement s'impose dès maintenant dans notre classe ; ce remaniement, nous nous permettrons de l'indiquer comme suit :

1° Notre élève retardataire, le premier et peut-être le deuxième de nos arriérés sont en état de passer dans la dernière des sections d'élèves normaux ;

2° Notre classe spéciale restant ainsi composée de six ou de sept élèves aura un effectif suffisant pour une classe d'arriérés, car l'expérience nous a amené à penser que si les classes d'enfants intelligents peuvent renfermer dix et quelquefois douze élèves, les classes d'arriérés, au contraire, doivent être à très petit effectif.

Revenant sur les résultats que l'on peut obtenir avec les sourds-muets faibles d'intelligence, nous dirons qu'ils ne sont certainement pas de ceux qui permettent au professeur de briller dans un examen public ; mais en considérant de quelle obscurité on a réussi à tirer le pauvre arriéré, et en tenant compte surtout de l'existence matérielle que lui assure la profession qui lui est enseignée à l'Institution, on accordera avec nous que ces résultats répondent néanmoins aux sacrifices de toutes sortes qui sont consentis pour ces malheureux.

Nos conclusions, en terminant, seront : 1° que le sectionnement, bien pratiqué, est la mesure qui nous paraît la plus efficace pour instruire les sourds-muets arriérés sans retarder les intelligents ; 2° qu'à défaut d'établissements spéciaux on ne peut qu'applaudir à l'esprit de charité qui anime les chefs d'institutions en accueillant ces infortunés et en les préservant de ce que l'on nomme si misérablement « l'asile dans les hospices ».

Auguste Boyer.

DE LA LARYNGOSCOPIE

DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PAROLE AUX SOURDS-MUETS

Lors de la dernière session d'examens, nous entendions M. l'inspecteur général Regnard émettre le vœu qu'au Cours normal d'Anatomie et de Physiologie fussent adjointes des expériences de laryngoscopie afin que les maîtres qui se préparent à l'enseignement de la parole aux sourds-muets se rendissent compte d'une manière pratique du fonctionnement du larynx et, en particulier, des cordes vocales.

Une étude que nous poursuivons en ce moment nous ayant amené à reconnaître l'utilité de la laryngoscopie dans notre enseignement, nous nous permettons d'examiner aujourd'hui cette question.

Et tout d'abord, quels services la laryngoscopie peut-elle rendre au professeur de sourds-muets ?

A notre avis, ces services seront les suivants :

Le premier sera celui qu'a défini M. l'inspecteur général Regnard, c'est-à-dire mettre le jeune maître en état de se rendre compte de la manière dont fonctionnent les cordes vocales.

La tâche du professeur d'articulation consistant à faire l'éducation de la voix parlée, sinon à la créer, il paraît logique qu'il connaisse préalablement la conformation de l'instrument générateur de cette voix ; les conditions d'ouverture ou d'occlusion de la glotte que nécessite l'émission du son vocal; en un mot *qu'il ait vu* un larynx produire la voix ;

2° En second lieu, cet enseignement pratique permettra au professeur de s'expliquer bien des défauts de voix. Il verra, par exemple, dans l'émission des voyelles ouvertes — celles qui permettent l'examen laryngoscopique, — telles que *a*, *e*, *è*, *é*, *i* que l'ouverture glottale diminue au fur et à mesure que le son s'élève. Il se rendra compte de même que la voix en-

rouée, voilée, que possèdent un certain nombre de sourds-muets, doit être attribuée au mauvais mode d'action des muscles du larynx, à l'insuffisance du rapprochement mutuel des cordes vocales. Il lui sera alors possible de déduire les moyens propres à corriger ces défauts, soit en excitant le jeune sourd à émettre le son avec un peu plus d'énergie, soit à l'amener à élever le larynx en l'exerçant sur les voyelles aiguës comme *é*, *i* si le laryngoscope lui montre la glotte par trop abaissée dans les voyelles graves.

Nous ne nous étendrons pas trop sur ce second point, ayant seulement vu pratiquer la laryngoscopie, mais ne l'ayant pas exercée nous-même ;

3° Au moment où s'opère la mue de la voix, l'examen laryngoscopique viendra encore nous rendre un service précieux. Lors de la mue, il est ordinairement facile au professeur d'apprécier et l'existence et l'intensité de ce phénomène, à la seule façon dont parle le jeune sourd ; mais par mesure de prudence et pour juger s'il s'agit d'une affection pathologique ou de la mue, il sera bon de pratiquer la laryngoscopie. Sachant qu'à l'état normal les cordes vocales inférieures sont d'un blanc pur, nous verrons si elles présentent l'aspect turgescent et rougeâtre qui caractérise la mue ; le pharynx étant intact, nous serons certain de nous trouver en présence d'un cas de mue, et non d'un enrouement accidentel.

A ce qui précède on pourra opposer les difficultés matérielles que peut présenter l'enseignement de la laryngoscopie, et la répulsion qu'elle inspirera à l'élève.

Sur le premier point nous répondrons que dans chaque ville se trouvent des hôpitaux où les praticiens ne refuseront certainement pas le concours qui leur sera demandé ; de plus, à la plupart des grandes institutions de sourds-muets, sont rattachées des cliniques pour les maladies de la gorge, du nez, des oreilles, et dans lesquelles il sera très facile pour les professeurs d'être initiés à la laryngoscopie (1). Enfin, l'art de la laryngoscopie a atteint aujourd'hui

(1) C'est précisément à la clinique laryngologique dépendant de l'Institution Nationale de Paris qu'il nous a été donné d'assister fréquemment à l'examen laryngoscopique.

une réelle perfection : de nombreux ouvrages en exposent la pratique et les appareils ne sont pas d'un prix élevé.

En ce qui concerne la répulsion que pourrait éprouver le sourd-muet, nous répondrons qu'elle n'est pas à craindre ; que chez le jeune sourd la sensibilité générale est moindre que chez l'entendant-parlant ; que nos élèves se laissent manipuler sans révolte les lèvres, la langue, lorsqu'il s'agit de l'enseignement de l'articulation, et nous opposerons surtout l'avis de M. le Dr Krisaber qui, « en 1883, constatait, non sans étonnement, avec quelle aisance le sourd-muet supporte le miroir laryngoscopique ; sur douze enfants dont il fit l'examen du larynx, aucun ne se montra rebelle au laryngoscope ».

Nous avons nous-même fait soumettre dernièrement un jeune sourd à cet examen, et il s'y est abandonné sans la moindre réserve.

Nous souhaitons en terminant, que l'idée que nous venons d'exposer passe dans le domaine des faits et surtout qu'elle fasse faire un pas de plus dans la voie du progrès à l'art d'apprendre à parler aux sourds-muets.

Auguste Boyer.

INFORMATIONS

Distributions des prix. — La distribution des prix aux élèves de l'Institution Capon, à Elbeuf, a été présidée par M. Henri Blanchet, président du Tribunal de commerce.

Le jeudi 18 août a eu lieu la distribution des prix aux élèves de l'Institution des sourds-muets de la Malgrange, sous la présidence de M. Picard, maire de Jarville.

*
* *

Décès. — Nous apprenons la mort d'un jeune homme très distingué, ancien élève de l'Institution Nationale où il avait pris, l'année dernière, son certificat d'études, Henri Roche,

décédé chez ses parents, à Rambouillet, le 29 août dernier, dans sa dix-neuvième année.

*
* *

Publications. — Nous rendrons compte dans notre prochain numéro des deux ouvrages suivants que nous avons déjà annoncés à nos lecteurs :

1° *Cours de droit usuel*, conforme aux programmes de l'Institution des sourds-muets de Paris, par E. Bassouls, professeur à l'Institution Nationale. — En vente chez l'auteur, 22, rue Berthollet.

2° *Cours de langue française* à l'usage des écoles de sourds-muets, par MM. André et Raymond, professeurs à l'Institution nationale. — 3e année. — G. Carré, éditeur.

BIBLIOGRAPHIE

Etudes sur les sourds-muets, par l'abbé Ed. Rieffel, ancien directeur de l'Institution Nationale des Sourds-Muets de Chambéry. — Dans une sorte de préface sur la surdi-mutité, l'auteur cite le vertueux Job, le Lévitique, le prophète Isaïe, la mère de Salomon, etc Après une énumération sommaire des causes de la surdi-mutité, il nous décrit la condition du sourd-muet avant et après son instruction. Il reproduit la conversation fameuse qui eut lieu entre un illustre sourd-muet et un aveugle non moins illustre, Mathieu et Rodenbach. Il se prononce en faveur du « gouvernement paternel », dans les écoles le meilleur des gouvernements selon Mathieu, et il cite divers discours de M. Vaisse. M. l'abbé Rieffel a remarqué « que les défauts résultant de leur infirmité sont plus saillants chez les sourdes-muettes que chez les garçons». Voici du reste le portrait qu'il nous donne de la sourde-muette. « Elle a ordinairement moins d'instruction, moins d'expérience et de force de caractère que le sourd-muet; elle est plus simple, plus naïve: dès lors, si la piété lui fait défaut, elle se laisse facilement entraîner au mal; faible roseau que la moindre brise agite, elle plie et s'incline de tous côtés, selon la direction du vent; elle est très inconstante et susceptible; elle a peu d'initiative, l'imagination (la folle du logis) exerce une puissante influence sur sa raison et sur son cœur; et parfois l'entêtement dans les idées que la sourde-muette a formées et fixées dans sa tête devient une opiniâtreté prodigieuse et incroyable. Je note au passage ce joli coup de crayon sans vouloir en rechercher d'autres que les sourdes n'en pourraient point prendre leur part. « Les sourds-muets, continue l'auteur, supportent les souffrances avec fermeté, connaissent peu le danger, n'éprouvent pas le vertige comme les entendants, et se distinguent par une grande hardiesse. » Le deuxième croquis sera mieux accueilli que le premier par les anciens élèves de M. l'abbé Rieffel.

L'auteur examine ensuite la condition civile des sourds-muets, il rappelle que Berthier essaya de mettre le Code Napoléon à la portée des sourds-muets, et adressa aux Chambres plusieurs pétitions en faveur de

ses frères d'infortune. Le 30 janvier 1847, la Cour de cassation reconnut en principe « que la loi n'a déterminé aucun mode suivant lequel on serait tenu d'exprimer son consentement, que la parole et l'écriture sont des moyens conventionels auxquels il peut être supplée par d'autres signes ; que la loi n'a pas hésité à admettre le langage des signes, comme une expression fidèle de la volonté ». L'auteur eut pu, je crois, s'appuyer sur des décisions plus récentes. Quoi qu'il en soit, ces faits sont toujours bons à rappeler, en un temps où des maires, des juges, d'autres magistrats « sont encore persuadés que ces infirmes sont incapables de jouir de leurs droits civils ».

« Le pape Innocent III a déclaré que, si les sourds-muets veulent contracter un mariage, on ne doit pas s'y opposer, parce qu'ils ne peuvent donner leur consentement que par signes. Le Concile de Trente a décidé qu'une inclination de tête, ou d'autres signes qui marquent clairement le consentement de la volonté suffisent pour la validité du mariage. Le pape et le concile. on le voit, n'exigent même pas un interprète.

La question si grave de l'enseignement professionnel devait naturellement préoccuper l'abbé Rieffel. « Toutes les fonctions, dit-il, pour lesquelles l'ouïe et la parole sont indispensables, comme celles de magistrat, de notaire, de *prêtre*, d'*instituteur*, de commerçant ne peuvent être remplies par des sourds-muets.

Cependant il regrette que les sourds-muets ne puissent plus être utilisés dans les écoles.

N'insistons pas sur cette pénible question.

L'abbé Rieffel examine les professions qui conviennent le mieux aux sourds-muets, il signale les sociétes de patronage et de placement qui existent à Paris, Bruxelles, Gand, Londres, etc...

Nous souhaitons avec lui de voir ces sociétés se multiplier, et étendre la sphère de leur action ; et nous conseillons de lire attentivement ce chapitre sur les *professions* où l'auteur a, en peu de mots, réuni d'intéressants documents sur la question.

« Dans l'institution d'Egboston, en Angleterre, le directeur fait apprendre le métier de barbier-coiffeur à un certain nombre de sourds-muets ; l'essai réussit fort bien. » Pourquoi ne pas tenter l'expérience en France? Je sais plus d'un client qui ne regretterait pas l'insupportable bavardage de nos figaros en boutique.

Dans un court aperçu historique, où Péreire est assez malmené, l'auteur passe en revue les grands noms de l'histoire de notre enseignement.

Nous touchons ici au point capital de l'ouvrage, au chapitre qui sera le plus controversé. Ce chapitre traite la question de méthode et a pour titre *Articulations* et *langage des signes*. La première partie est une attaque en règle contre l'orale pure ; la deuxième contient une apologie des signes. La méthode mimique désormais appartient à l'histoire, et les discussions sur le choix d une méthode commencent à manquer d'actualité et d'intérêt. Nous ne suivrons donc pas l'abbé Rieffel dans tous ses développements. Il réédite la plupart des arguments connus contre la méthode orale pure ; elle manque d'efficacité, elle donne de bons résultats avec les sourds-muets intelligents, et dans les éducations particulières, mais elle est irréalisable dans les écoles, elle ne se prête, pas comme la mimique, a l'enseignement religieux, etc. etc...

D'après l'abbé Rieffel, en 1880, il n'y avait que deux méthodes en présence : la méthode d'articulation et la méthode intuitive. Et il ajoute : « Autrefois on se servait des signes comme *moyen de communication* habituelle ; en dehors des classes, on les employait aussi pour le *développement de l'intelligence* ainsi que pour l'*éducation morale* et religieuse. »

Mais à quoi ne les employait-on pas ?

Puis, à l'aide d'arguments tirés de la situation particulièrement pénible faite dans la société à quiconque est privé d'ouïe, l'auteur essaie de démontrer que le sourd qui parle et lit sur les lèvres n'est pas plus avancé que l'autre. « Les sourds-muets peu intelligents ou d'une intelligence ordinaire, dit-il, n'ont, au sortir de l'école, qu'une instruction très bornée... »

Le fait, hélas! est profondément vrai et triste, mais point nouveau, et la méthode n'y peut rien. M. l'abbé Rieffel doit en savoir quelque chose par expérience. Il se plaint amerement que l'enseignement oral soit imposé aux écoles par le Gouvernement et par les départements, et il cite les

considérants « de l'ukase rendu par le Conseil général de Lyon en 1886 ». Toutes choses qui prouvent d'ailleurs que les familles n'ont pas sur la parole du sourd, son agrément et son utilité, la même opinion que l'ancien directeur de l'Institution de Chambéry.

Un des arguments les plus sérieux est tiré des difficultés que présentera l'instruction des sourds-muets adultes. Sous ce rapport heureusement notre pays est des plus favorisés, et les sourds-muets adultes sans instruction s'y font de plus en rares. L'auteur n'a pas manqué d'enregistrer les hésitations du Congrès de Paris (1885), touchant la méthode à employer pour l'instruction des arriérés. Que M. l'abbé Rieffel se rassure, l'expérience a mûri la question, et au prochain Congrès il n'y aura plus d'hésitation.

Les pages suivantes sont consacrées à la glorification des signes. A l'appui de ses affirmations, l'auteur invoque l'autorité de personnes compétentes parmi lesquelles nous relevons les noms du Dr Fournié, de Mgr Sibour, de Mgr Lecourtier, etc... Sans aucun doute, M. l'abbe Rieffel est un convaincu, et il apporte dans la discussion une vivacité toute juvénile. « Tous ceux qui réprouvent le langage des signes, écrit-il, ne l'ont jamais étudié et ne le connaissent aucunement »... On cherche à créer une langue universelle, elle existe déjà, c'est le langage des signes »

Après quelques renseignements sur la statistique et quelques mots sur l'etat du sourd-muet comparé à l'aveugle, l'auteur examine la question des asiles, des ouvroirs, des colonies agricoles, etc. ; c'est surtout aux sourdes-muettes, pense-t-il, que ces établissements rendront de grands services ; et il termine, comme il avait commencé, par des citations empruntées aux écritures.

A notre tour, nous disons que le livre de l'abbé Rieffel est pavé de bonnes intentions, mais : *errare humanum est*; *perseverare diabolicum*.

Quoi qu'il en soit, la dernière œuvre de l'abbé Rieffel est intéressante et originale a plus d'un titre. Elle sera utilement consultée par tous, même par ceux qui ne partagent point ses idées sur l'enseignement ; et nous ne saurions lui refuser l'estime que l'on doit à toute œuvre laborieuse et sincère.

Marius Dupont.

REVUE DES JOURNAUX

Organ der Taubstummen Anstalten, n° 5 (mai 1892). *suite.*

Dans sa lettre II, M. Arendt continue le récit d'une visite supposée à une institution de sourds-muets. Sous cette forme, il nous communique ses idées sur diverses questions de notre enseignement spécial : importance à donner à l'institution au point de vue du nombre des éleves, liberté d'action qui revient à chaque professeur, part de responsabilité qui incombe à celui-ci, enseignement de l'articulation, enseignement de la lecture, mutations parmi les professeurs, etc., ainsi que nous l'allons voir ci-dessous.

De la description d'école modèle faite par M. Arendt, plus d'un lecteur a sans doute conclu qu'il s'agissait de l'école de M. Vatter. Il n'en est rien cependant, nous dit M. Arendt. L'institution de M. Vatter ne compte pas un grand nombre d'élèves, l'éducation qui y est donnee est une éducation privée ; « si les brillants travaux qui y sont accomplis « nous enthousiasment et excitent notre émulation, ils ne peuvent nous « guider pour notre cours d'enseignement. Les raisons : élèves bien doués, « éducation au milieu de la vie pratique et de la nature, maison donnant « plus que le confortable, tous les efforts du personnel dirigés vers un « but unique, vie exempte d'autres soucis du professeur qui peut ainsi « employer ses forces entières à la réussite de l'œuvre entreprise. Aussi « des institutions comme celle de Francfort-sur-le-Mein n'auront toujours pour nous que la valeur idéale de modèles inimitables. Je connais « cet établissement, l'énergie extraordinaire et le talent supérieur de son « directeur actuel. Mais je ne pense pas que M. Vatter obtienne les

« mêmes résultats avec quatre-vingts élèves, l'unité de l'enseignement « étant sinon perdue, du moins affaiblie par l'occupation de huit profes- « seurs. Les professeurs sont hommes, ils ont des opinions; je doute « qu'un Vatter lui-même, malgré qu'il soit un modèle accompli, puisse « en ranger huit entièrement à son avis. Un directeur sensé ne voudra « pas étouffer les opinions, paralyser les forces individuelles; sur ce « domaine, le jeu le plus libre est la condition indispensable d'un heu- « reux succès. »

« D'un autre côté nous ne pouvons pas exiger des autorités qu'elles « organisent des écoles encore plus petites que celles de U... (l'institution « modèle), c'est-à-dire de moins de quatre-vingts élèves. »

L'école de U... comprend huit classes normalement constituées, c'est-à-dire que chacune renferme une dizaine d'élèves non idiots, entrés à une même époque à l'institution. Les élèves de la première classe sont en fin d'études, ceux de la huitième commencent à articuler. Entre ces deux classes, la progression est régulière sous le double rapport de l'instruction et du temps passé à l'établissement.

Dans la huitième classe, le maître s'efforce d'obtenir de ses élèves « non l'analyse, mais la synthèse des éléments de la parole », non l'articulation des sons isolés, mais la prononciation courante.

Cet enseignement de la parole est individuel. En moyenne, le maître consacre spécialement à chaque enfant vingt minutes par jour. Pendant qu'un élève s'exerce à parler sous la direction du professeur, les autres écrivent, puis s'occupent avec des boîtes de constructions, d'animaux, de soldats, reproduisent les plus faciles des travaux exécutés aux leçons d'exercices manuels, particulièrement les ouvrages en papier. Ils font encore du dessin fait, « si l'on peut appeler dessin l'imitation grossière de modèles accrochés devant eux; occupation qui fait leur joie et qui a l'avantage de leur exercer l'œil et la main ». Jamais les enfants ne restent inactifs; les signes, à cela, trouveraient trop leur compte.

Il n'est pas remis à chaque maître un programme détaillé qui doit être suivi à la lettre. Le programme n'est qu'un « cadre » dont le remplissage est laissé à l'initiative du professeur. On ne demande pas à celui-ci de commencer par enseigner tel ou tel son, d'apprendre à ses élèves tels ou tels mots, telles ou telles petites phrases. On n'exige pas non plus qu'il ait terminé avec l'année scolaire l'enseignement de toutes les matières de son programme. Mais on veut que les élèves sachent bien ce qu'ils ont appris, « que les sons soient purs et relativement parfaits, « les liaisons coulantes et naturelles, les mots et les phrases assez sûre- « ment possédés pour que les enfants les emploient de préférence aux « signes. »

Pour obtenir ce dernier point, l'enseignement de la langue doit aller au-devant des besoins du sourd-muet. « Je n'exerce pas mes élèves, dit « M. Arendt, le professeur de la huitième classe, à prononcer des mots « comme : brebis, tonneau, moulin, chameau, ni des phrases comme : « le sucre est doux, l'homme a une tête, etc. En allemand : « Fais atten- « tion! » n'est pas plus difficile à prononcer que « le tonneau »; « approche »! « pas plus difficile que « le chameau »; « la porte est ouverte », pas plus « difficile que « c'est un moulin... » Le plus important cercle d'intuitions « pour l'enfant constamment occupé par la vie sensuelle est son corps « avec son habillement et sa nourriture. La cuisine se trouve ainsi tout « indiquée : Je veux, je désire, j'ai besoin, donnez-moi ceci et cela, j'en « ai assez, encore un peu, etc. etc. sont des phrases à enseigner.

« Dans la septième classe, il n'y a plus de jeux, plus de dessin, mais « en échange une heure de calcul par jour. Le reste du temps appartient « à l'enseignement de la langue. Les élèves ont un abécédaire. »

A propos de la lecture, M. Arendt dit qu'elle n'est de la part de l'enfant qu'une manifestation du sentiment de sa force. L'enfant ne lit pas parce qu'on l'écoute, parce qu'il doit recevoir des louanges, parce qu'il enrichit son fonds de connaissances, il lit surtout parce qu'il éprouve du plaisir à manier ces caractères si longtemps rebelles, qu'il a eu tant de peine à dompter.

L'enfant ordinaire s'habitue vite à la lecture proprement dite. Il lit des phrases entières, des morceaux entiers. Le sourd-muet, moins avancé en langue, ne lit que des mots, que des parties de mots, supprimant volontiers les préfixes et les suffixes. Pour le préparer à la lecture pro- proprement dite, le maître de la septième classe lui fait lire et relire les

phrases de l'abécédaire. Ces phrases sont en petit nombre pour qu'elles reviennent plus souvent sous les yeux de l'élève. Quelques-unes sont empruntées au répertoire de l'enfant. Celui-ci n'a pas de peine à les prononcer; la joie qu'il éprouve de les rencontrer le pousse à lire aussi les autres.

Dans les phrases de la conversation journalière, aussi bien que dans celles de la lecture du sourd-muet, le maître exige que rien ne soit omis. « Je ne vois pas comment on peut obtenir de l'enfant un langage spon« tané, sans lui avoir donné une connaissance suffisamment sûre de la « forme de ce langage. » Aussi le professeur de la septième classe insiste plutôt sur les erreurs grammaticales que sur les fautes de prononciation.

« Si je voulais, dit ce professeur, interrompre l'enfant pour chaque son « manquant de clarté, corriger sur-le-champ chaque liaison défectueuse, « les leçons de langue deviendraient des leçons de prononciation ; par « ces petites corrections j'enlèverais à l'élève la joie et l'envie d'ap« prendre le langage. Il n'aurait plus confiance en lui-même, la crainte « de mes continuelles tracasseries lui ôterait le désir de s'exprimer spon« tanément. » Les fautes les plus grossières de prononciation sont corrigées après que l'élève a parlé; quant aux imperfections habituelles, ce sont les exercices spéciaux d'articulation qui en ont raison. Ces exercices durent une demi-heure chaque jour; « il sera facile au maître de « choisir ces exercices, puisqu'il connaît l'enfant sous toutes ses faces ».

C'est qu'en effet, à l'institution de U..., le professeur qui a démutisé une classe conserve cette classe pendant huit années, c'est-à-dire tout le temps des études. M. Arendt préfère ce système à celui qui consiste à faire passer les élèves entre les mains de plusieurs professeurs. Nous donnerons quelques-unes de ses raisons.

Au point de vue intellectuel : « Il n'y a que la connaissance approfondie « du trésor de langage que possède l'enfant et de l'inclination de celui-ci « pour certaines branches de l'enseignement, qui puisse permettre au « professeur de perfectionner la langue d'une manière sûre et complète. « Le changement annuel de professeur ne peut donner aux élèves que « des fragments de langage. »

Sous le rapport de l'éducation · Il est également très important que les élèves restent pendant huit ans sous la direction d'un même professeur. Celui-ci leur sert de modèle. Ils règlent leur conduite sur la sienne et sur les préceptes qu'il leur enseigne. Les moyens employés par le professeur de telle classe peuvent être différents de ceux mis en usage par le professeur de telle autre classe, qu'importe ? pourvu que ces moyens aboutissent au même but. « Ce qu'un Abbé de l'Épée et un Pestallozzi per« daient par défaut de fermeté, par trop d'indulgence envers leurs élèves, « ils le regagnaient mille fois par leur amour sans bornes, leur patience « infinie, leur humeur enfantine et la simplicité de leur cœur. Ce qu'un « Heinicke obtenait comme modèle de caractère énergique était certaine« ment affaibli par les conséquences d'une rigidité poussée à l'extrême. » Par le changement annuel de professeur, le maître et l'élève ne sont toujours l'un pour l'autre que des étrangers ; ils n'ont pas le temps de se connaître ni de se comprendre. L'enfant qui cherche un modèle, un centre vers lequel il puisse grouper ses efforts, un cœur dans lequel il puisse s'épancher, ne trouve ni l'un ni l'autre. Une fois sorti de l'école, il oublie ses maîtres qui pourtant ont droit à sa reconnaissance et qui pourraient encore lui servir de guides.

Ce plaidoyer de M. Arendt, en faveur de ce que nous appelons le système de rotation, n'est pas la partie la moins longue ni la moins intéressante de son article. Le côté « éducation », sur lequel il a particulièrement insisté et avec raison, nous paraît une des meilleures objections à présenter à ceux qui, dans les grandes institutions, demandent plusieurs sectionnements des élèves, suivant le mérite, dans le courant des études, et conséquemment plusieurs changements de professeur pour la plupart des élèves.

L. Danjou.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

De MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

HUITIÈME ANNÉE

Nos 7 et 8. — OCTOBRE-NOVEMBRE 1892

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

VIN DE CHASSAING — Pepsine et Diastase. —

Dans son Rapport sur cette préparation (mars 1864), l'Académie de Médecine de Paris a déclaré qu'il n'y avait aucune incompatibilité chimique entre la Pepsine et la Diastase, et que l'association de ces deux ferments digestifs pouvait rendre des services à la Thérapeutique

Depuis cette époque, le **Vin de Chassaing** a conquis dans l'art de guérir une place importante. La plupart des Médecins l'ont adopté et prescrit spécialement dans le traitement des *Dyspepsies*.

Peut-être, Monsieur le Docteur, avez-vous eu déjà l'occasion d'en prescrire l'emploi ? Permettez-moi, dans tous les cas, de le placer sous votre patronage et de vous le recommander dans les cas de: *Dyspepsie, Gastralgie, Vomissements incoercibles, Diarrhée, Alimentation insuffisante, Convalescences, Perte de l'Appétit, des Forces, etc.*

(Dose: un à deux verres de liqueur à chaque repas.)



PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

P. S. — *La Pepsine et la Diastase sont préparées par nous à notre usine d'Asnières (Seine). Nous serions heureux de vous y recevoir, et de vous faire juge des soins que nous apportons à la fabrication de nos produits et des efforts que nous avons faits pour arriver à la bonne préparation des ferments physiologiques.*

SIROP DE FALIÈRES — Bromure de Potassium.

Les Bromures de Potassium du Commerce sont souvent impurs et contiennent jusqu'à 30 et 40 0/0 de carbonate de potasse, d'iodure de potassium et surtout de chlorure de potassium. L'Académie de Médecine de Paris l'a constaté lorsqu'en 1871 elle a donné, sur le rapport de l'un de ses membres, M. le professeur Poggiale, son approbation exclusive au mode de préparation et de purification du Bromure de Potassium soumis par M. Falières.

Cette préparation a donc le mérite de vous offrir un Bromure de Potassium absolument pur. Chaque cuillerée à bouche contient 2 grammes de Bromure, une cuillerée à dessert 1 gramme, une cuillerée à café 50 centigrammes.

Vous en obtiendrez de bons résultats partout où l'emploi du Bromure de Potassium est indiqué.

Bromure de Potassium granulé de Falières.

Chaque Flacon contient 75 grammes de sel *pur* et est accompagné d'une cuiller-mesure contenant 50 centigrammes. Cette préparation a le double avantage d'être économique et de permettre au malade de faire sa solution au moment du besoin et en se conformant à la prescription de son médecin.

PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

Sur votre demande, nous nous empresserons de vous adresser le Rapport de M. Poggiale, soumis à l'Académie de Médecine et approuvé par elle.

PHOSPHATINE FALIÈRES

Aliment des plus agréables et pouvant entre les mains des Médecins être un excellent adjuvant de la médication phosphatée. Il vous rendra de bons services :

Chez les enfants, surtout au moment du sevrage; chez les femmes enceintes ou nourrices; chez les vieillards et les convalescents.

(Une cuillerée à bouche contient 25 centig. Phosphate de chaux pur et *assimilable*.

PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VIII. — N°s 7 et 8 Octobre-Novembre 1892.

L'INSTITUTION NATIONALE

DES SOURDS-MUETS DE PARIS

La remarquable étude sur « l'Institution nationale des sourds-muets de Paris », publiée par la *Revue des Deux-Mondes* et reproduite par la *Revue internationale* dans ses nos de juin, de juillet, d'août et de septembre, a valu à son auteur, M. Deltour, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, de nombreuses lettres de félicitations. Elle lui a valu aussi la note rectificative suivante dont nous nous empressons de donner connaissance à nos lecteurs :

MONSIEUR L'INSPECTEUR,

En prenant connaissance de votre travail sur l'*Institution nationale des sourds-muets de Paris*, publié par la *Revue des Deux-Mondes*, et reproduit par la *Revue internationale de l'enseignement des sourds-muets*, j'ai envisagé avec attention le classement qui a été fait des écoles de sourds-muets en France.

Dans ce classement, vous avez rangé « l'Institution Dubois, à Paris, qui, en 1886, ne comptait que quatre élèves, » parmi celles qui suivent l'*ancienne méthode* dont la base est le langage des signes, comme pour établir une distinction entre la mienne et celles qui, depuis quinze ans, ont adopté *la méthode orale pure*.

Je n'ai, au contraire, jamais enseigné que *par la parole sans le secours des signes*. Ce fait ne date pas d'hier, mais depuis cinquante-cinq ans. Les témoignages de mes anciens élèves et de leurs familles pourraient, au besoin, l'attester.

C'est en 1837, après en avoir obtenu l'autorisation du

Ministre de l'intérieur, que je fis mes premiers débuts dans l'enseignement. J'étais assisté pour remplir ma tâche par le dévouement de ma mère et de mes sœurs, surtout par l'expérience de mon père à qui je dois entièrement le bonheur d'avoir appris à parler, à me faire comprendre de tous ceux qui lient conversation avec moi et à les comprendre à l'inspection seule des mouvements des lèvres.

Mon père, encouragé par les résultats que nous obtenions et mû par le désir de les propager, demanda au Ministre de l'intérieur qu'il nous fût confié un certain nombre de sourds-muets, boursiers du Gouvernement. Cette demande eut son effet, et, en août 1843, une Commission fut chargée d'examiner nos élèves et d'en faire un rapport. Les membres de la Commission furent si satisfaits de ce qu'ils avaient observé chez nous qu'au lieu de proposer au Ministre de faire un bon accueil à la demande de mon père, elle émit l'avis qu'il fût créé, à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, une classe spéciale d'articulation, à la tête de laquelle fut placé un professeur de cette maison qui n'avait pas encore fait ses preuves.

Mon père ne s'en tint pas là ; il renouvela sa demande qui, cette fois, fut couronnée de succès. A la fin de 1844, nous eûmes six premiers élèves pris au hasard sur les listes des candidats aux bourses du Gouvernement. Voici ce qui a été dit à la Chambre des députés sur ces élèves et les procédés d'enseignement qui leur étaient appliqués.

« M. Boudet. — La Chambre sait que M. le Ministre de l'in-
« térieur avait confié, l'année dernière, six jeunes sourds-
« muets à un sourd-muet qui, lui-même, se chargeait de leur
« apprendre à articuler, à parler, quoique n'entendant pas.
« Ce fait que j'ai vérifié moi-même, tout le monde peut s'en
« assurer chez M. Dubois, je crois, appelé à surveiller ces
« travaux. Cet essai a produit des résultats étonnants. J'ai
« vu ces jeunes gens pris dans les différentes parties de la
« France répondre aux paroles qu'on articulait devant eux,
« comprendre parfaitement, écrire, je ne dirai pas sous la
« dictée, car ils n'entendaient pas, mais écrivant à la vue de

« l'articulation des mots qu'on prononçait devant eux. Je les « ai vus écrire avec un talent particulier, chacun selon son « aptitude.

« Assurément, ce serait pour l'humanité un progrès im« mense si on pouvait perfectionner ces essais.

« J'appelle l'attention de la Chambre sur ce point et prie « M. le Ministre de l'intérieur de nous dire quelque chose des « progrès qui ont été faits et quels sont les résultats qu'il « espère.

« M. le Ministre de l'intérieur. — Je ne puis répondre « qu'un mot à l'honorable préopinant.

« J'ai moi-même ordonné ces essais ; nous persévérerons « et nous tâcherons de tirer de ces essais tout le parti pos« sible. » (*Moniteur universel* du 31 mai 1846, p. 1593.)

M. Boudet posa cette question sans que nous l'en eussions prié. Il la fit, sans doute, spontanément, à la suite d'une réclamation adressée à la Chambre par d'anciens élèves de différentes écoles de sourds-muets. M. Boudet n'est pas le seul qui eût vu travailler nos élèves. Nous eûmes beaucoup d'autres visiteurs, et la plupart des chefs d'institutions de sourds-muets de tous les pays furent gracieusement accueillis par mon père qu'animait le désir de porter à la connaissance de tous les résultats que nous avions obtenus.

En 1853, l'Académie nationale de médecine étant consultée par le Gouvernement sur la question de la *surdi-mutité*, il y eut dans cette compagnie de longues discussions qui durèrent deux mois, du 19 avril au 21 juin. On y parla beaucoup de notre enseignement. Chose digne de remarque, c'est qu'il n'y eut pas un mot qui en mit en doute le caractère.

Le 13 février 1856, à la Chambre des représentants de Belgique, pendant la discussion du budget pour l'instruction des sourds-muets de ce pays, M. Delafaille, après avoir parlé en leur faveur et signalé les inconvénients du langage des signes, apprit à cette Chambre la fondation à Anvers d'un « établissement où un professeur initié à la méthode d'en« seignement oral pratiquée dans la maison de M. Dubois de « Paris (qui existe à côté de l'Institut impérial des sourds-

« muets) donne aujourd'hui l'instruction orale, instruction « qui est couronnée de succès le plus complet ».

Au Congrès national pour l'amélioration du sort des sourds-muets, tenu à Bordeaux en 1882, ma sœur, M[lle] Dubois, lut une monographie sur notre méthode d'enseignement par la parole sans le secours des signes, lecture qui ne souleva aucune objection.

Je ne pense pas, Monsieur l'Inspecteur, qu'il vous soit possible de faire insérer une rectification dans la *Revue des Deux-Mondes*; mais je tenais à vous faire connaître la situation qu'a toujours occupée notre Institution pour l'enseignement des sourds-muets par la parole sans le secours des signes.

Veuillez agréer, Monsieur l'Inspecteur, l'assurance de mon profond respect.

Benj. DUBOIS,
79, rue Geoffroy-de-Montbrey, Coutances (Manche).

COMMENT JE FAIS LA CLASSE

(*Suite*)

Si quid novisti rectius istis,
Candidus imperti...

IV

On me dira... Et si personne ne me le dit je me le dirai à moi-même : « Toi, De Minimis, tu vis dans une regrettable illusion; tu t'imagines enseigner quelque chose avec ta manière de faire, mais en réalité tu n'enseignes rien du tout : tu fais, comme on dit, des trous dans l'eau; et, si tu connaissais Dante, tu saurais que

..... non fa scienza
Senza lo ritenere aver inteso...

Meminisse est scire! Comprends-tu le latin? Et parce qu'un jour à propos de cuisinier tu as parlé du gaz d'éclairage et des couleurs d'aniline, te voilà prêt à dire : « Mes sourds-muets savent de la chimie! » — *O tribus Anticyris caput insanabile!* »

Que je sois tel, je dois le croire moi aussi, ne fût-ce que par respect pour mes sages supérieurs qui en sont persuadés. Mais, puisque de nos jours on a découvert la *folie raisonnante* (grande et belle invention en vérité!) je pense qu'il peut y avoir aussi, de par la loi des contrastes, la *raison qui déraisonne*. Pourquoi pas?...

En vertu de cette compensation je vais répondre. La mémoire est une belle chose, dit-on. Si arrivé à la conclusion d'un discours on ne se souvient plus des prémisses, il n'y a plus ni suite ni enchaînement dans les idées... Abrégeons : Que la mémoire soit une faculté nécessaire pour acquérir et conserver ce qu'on a appris, j'en conviens : Mais qu'elle constitue le savoir lui-même, voilà pour le moins une exagération. Montaigne dit fort bien : *Savoir par cœur n'est pas savoir, c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire.* La mémoire est en somme une personne chargée de veiller sur le vestiaire, mais elle n'est point le vestiaire lui-même, encore moins le vêtement. Je ne veux point nier que certaines choses doivent être confiées et véritablement données en garde à la mémoire; c'est pourquoi elle a un travail spécial à accomplir. De plus, comme toutes les facultés humaines, la mémoire se perfectionne par l'exercice, et ces exercices peuvent être artificiels.

Je comprends maintenant pourquoi mes bons maîtres me faisaient étudier de mémoire des douzaines et des douzaines de vers latins et italiens; mais je ne comprends pas pourquoi par exemple ils me faisaient apprendre une série de verbes latins ou grecs sans lien entre eux, ou une définition d'arithmétique ou encore un théorème d'Euclide que je ne comprenais pas ou guère.

La vérité est que la mémoire, elle aussi, vient de la raison et demande à être employée raisonnablement, sinon elle

devient une machine : pour les entendants c'est un mal ; mal cent fois pis pour les sourds-muets, le meilleur moyen pour les rendre stupides et pour gâter leur prononciation aussi bien que leur langage étant de leur donner imprudemment à apprendre par cœur des morceaux plus ou moins longs. C'est une chose très délicate que l'étude des leçons pour les sourds-muets ! Telle est souvent la principale cause qui nuit à notre œuvre, et compromet des résultats obtenus au prix de tant de fatigues.....

Il faudrait un article spécial, voire même plusieurs, pour traiter cette question si importante et qui touche à des points si délicats, à un sujet plein de dangers. Pour aujourd'hui je dois répondre au reproche qui m'a été adressé de ne pas graver profondément dans la mémoire de mes élèves tout ce que je vais de-ci de-là leur enseignant.

Je sais que *gutta cavat lapidem non bis, sed æspe cadendo;* je sais qu'on oublie beaucoup et très facilement, surtout lorsque, comme le pauvre sourd-muet on vit perpétuellement dans la solitude et le silence.

C'est pourquoi, quand il s'agit de choses qu'il importe de ne pas oublier, aussitôt ou peu après les avoir expliquées oralement, je les écris ou les fais écrire au tableau sous la dictée. Tantôt ce n'est qu'un mot, le mot *parabole* par exemple ; et ce qui a été dit suffit à l'expliquer ; tantôt c'est un mot ou une phrase expliquée par des exemples ou (mais ceci rarement et le plus souvent à la suite des exemples), par les définitions les plus matérielles qui sont plutôt des descriptions, ou enfin par le dessin. Prenons un exemple :

PRÉSUMER. « Un enfant se croyait très fort. Il *présum* qu'il pourrait porter une grosse pierre. Il ne put la porter et se blessa.

Un dindon *présuma* qu'il savait voler ; il tomba du hau d'un toit et se tua... Tel *présume* savoir beaucoup qui ne sait pas grand'chose.

As-tu *présumé* (as-tu la prétention de) m'en remontrer? — *Présumer* signifie croire par orgueil ou par ignorance qu'on peut faire quelque chose qu'on ne sait pas faire. »

Comme on le voit, ce sont de véritables définitions *ad usum Delphinorum*. Puis, si je le juge à propos, j'y joins les mots de la même famille après les avoir expliqués; ce sont dans le cas présent : *présomptueux*, *présomption*, présumable...

Quant au dessin, il y a lieu de s'en servir pour un objet qu'on n'a jamais vu ou que l'on ne peut montrer; ou encore pour dénommer les diverses parties d'un objet (par exemple d'une voiture); ou enfin pour une carte de géographie ou une esquisse topographique, etc. etc...

Tout ce qui a été ainsi écrit ou dessiné sur le tableau est ensuite recopié par les élèves sur le cahier des devoirs journaliers. Bien entendu, ce travail ne se fait pas pendant les heures de classe, mais pendant les heures d'études ou autres. Il est des maîtres, je le sais, qui se plaisent à faire beaucoup écrire les élèves pendant la classe, et même à faire faire cet exercice si délicieux de la conjugaison des verbes, mais... comment dirai-je? *Unusquisque abondat in senso suo.* Chacun abonde dans son sens. Je reconnais, d'autre part, les avantages hygiéniques de ce système. Mais je suis trop vieux pour songer à me corriger, et je mourrai impénitent. *Obduratum est cor!* Mon cœur est endurci!

Je dois ajouter que tout cela est écrit par les sourds-muets sur leurs cahiers avec de l'encre rouge, c'est la règle; ce qui est l'œuvre de l'élève seul est écrit à l'encre noire; mais tout ce qui *émane* de moi (corrections, phrases, nouvelles, explications...), à l'encre rouge — républicaine! — qui n'est qu'un peu d'aniline rouge dissoute dans l'eau.

Aux moments perdus — je ne parle pas de la classe où l'on n'en perd jamais — tous ces lambeaux de phrases, pièces et morceaux, *omne genus musicorum*, sont transcrits par les élèves sur un livre un peu épais que je fais appeler le Lexique pour lui donner un nom, mais qui est en réalité un mélange des plus étranges.

Celui qui l'ouvre à tort et à travers en demeure saisi, et je ne saurais dire s'il est plus stupéfait ou scandalisé. On y trouve par exemple après l'explication du verbe *concéder* un dessin du *système solaire*, puis peut-être l'esquisse d'un *sou-*

lier accompagné de sa nomenclature : *empeigne, semelle, cambrure*, etc. ; *l'arbre généalogique de la maison de Savoie* vient peut-être à la suite ; puis l'explication d'un proverbe : *Frère modeste ne fut jamais prieur*, suivi d'une leçon de morale, etc. etc... A-t-on jamais vu livre plus insensé ? C'est tout à fait ce qu'on désigne en allemand par cette onomatopée *mischmasch* (prononcez michk machk) en français *micmac, pot-pourri*, ou mieux encore en espagnol *olla podrida !*

Mais mes lecteurs (si toutefois je ne m'illusionne pas en pensant que j'en ai d'autres que le prote, ce lecteur par force !) mes lecteurs qui ne sont pas des sots, voient très bien l'inconvénient de mon système, et je les entends me dire : « Comment voulez-vous que le sourd-muet se retrouve au milieu de ce pandémonium ? »

J'y ai pensé, et j'y ai pourvu au moyen d'un petit cahier taillé en échelle sur les bords où l'on écrit les lettres A, B, C, D, jusqu'au Z, et correspondant chacune à une page... Mais, lecteurs, et vous aussi, monsieur le Prote, vous m'avez saisi au vol. Ainsi que vous le pensez, les élèves enregistrent dans l'ordre alphabétique les mots qui sont dans le *Lexique*.

Arrive-t-il, par exemple, qu'une explication déjà donnée a été oubliée ? Il est inutile d'y revenir. « Cherches dans le Lexique ! » dis-je ; et ces chers enfants s'empressent d'ouvrir le Registre où, sous la lettre initiale, ils trouvent le mot avec le numéro de la page du Lexique où se trouve l'explication du mot ou de la chose. Ainsi... l'Italia fa da sé.

Le Lexique a une période d'*accroissement* et une autre de *diminution*.

Un temps viendra en effet, ce temps vient toujours, où, pour faire comprendre un mot, une phrase, les explications orales que l'on donne sur-le-champ peuvent suffire ; dans le cas contraire, on a recours à l'Ami... (Carnéade ! demandez-vous ? Ma foi, pour aujourd'hui, ne soyez pas si curieux, mon article est déjà trop long : je vous ferai connaître l'Ami une autre fois.) Pour les connaissances générales il y a encore le *livre de lecture*. Encore un dont je ne veux rien dire cette fois. Revenons donc à notre Lexique.

Vous voyez bien que je ne néglige nullement la mémoire et que je la cultive de la façon la plus naturelle par la répétition — *bis in idem*. Plus que *bis!* — *terque*, *quaterque!*

Comptons : 1° explication verbale ; 2° reproduction graphique au tableau ; 3° copie sur le cahier dans les vingt-quatre heures ; 4° nouvelle copie plus tard sur le lexique proprement dit ; 5°..... il y a aussi un cinquième acte comme dans une tragédie classique. Au mois des oignons, *vulgo* vacances, je les oblige (les écoliers, pas les oignons) comme aux moments de loisirs plus ou moins légaux, à feuilleter le lexique pour se rappeler les choses et se rafraîchir la mémoire.

Vous ne sauriez croire à quel point ce mélange est cher aux sourds-muets ! De tant que j'en fis faire, je ne pus jamais m'en faire céder un exemplaire, comme échantillon. Ils tiennent à l'emporter chez eux. Là, pendant les premières années du moins, ils le rouvriront avec quelque profit ; et, qui sait? leurs souvenirs réveillés par quelques mots, se reporteront peut-être avec une affectueuse pensée vers leur vieux maître...

« Oui, ce n'est pas mal : ce... comment l'appelez-vous?

— LEXIQUE.

— Mais quel gâchis ! il y a trop de choses ! Est-ce qu'ils les savent?

— Il vous est facile de vous en assurer.

— Voici : *effusion*. Voyons. Toi, que signifie *effusion?* »

Le sourd-muet interrogé répond : « J'ai reçu de ma sœur une lettre avec *effusion d'amitié*.

— Comment ! Comment ! Ce n'est pas cela...

— Pardon, Monsieur, moi qui connais les sourds-muets, je m'en contente. Il est vrai que ce n'est pas absolument correct, mais on voit que la phrase est comprise. Avec le temps par la lecture et la conversation ils acquerront de nouvelles connaissances et amélioreront celles qu'ils possèdent déjà, s'il est vrai qu'avec le temps et la paille les nèfles elles-mêmes mûrissent. »

Mais il partit mécontent et je restai là soupirant.

Oh! les bonnes gens!... A une maîtresse — aspirante — qui, dans un examen hésitait à donner la définition du mot *phénomène*, un autre suggérait imperturbablement : « Un fait surnaturel est un phénomène!... » Et il n'est pas sourd-muet, ce brave homme !

V

Le moment est venu de dire quel est ce Carnéade (1), cet *Ami* dont j'ai parlé plus haut (v. page 200). Ce n'est ni plus ni moins qu'un petit vocabulaire, un petit dictionnaire.

Quand les élèves sont parvenus à un degré d'instruction suffisant pour comprendre tant bien que mal l'explication des mots donnée par le dictionnaire, je leur en fournis un, et je les oblige à l'avoir en main pendant la classe, soit qu'on tienne conversation, soit qu'on corrige des devoirs, soit qu'on explique une lecture. Lorsqu'il se présente un mot inconnu, c'est-à-dire dont ils ne savent pas la signification, je leur dis : Cherchez dans l'Ami, vite ! Et ces braves enfants se mettent à feuilleter rapidement leur petit dictionnaire.

Rapidement ai-je dit ? Il faut voir au contraire comme ils sont lents au début ! C'est que l'art de feuilleter un dictionnaire a besoin d'être appris et enseigné. Mais l'explication donnée n'est pas toujours claire, car, on le sait, les dictionnaires ne sont pas faits pour les sourds-muets. D'ailleurs, cela vaut mieux ainsi. S'il n'y avait que des livres *ad usum delphinorum nostrorum !* Un des résultats que nous visons — et non le moins important — est justement de mettre le sourd-muet en état de comprendre la langue des livres les plus communs, ou au moins celle des livres élémentaires. Si l'explication du dictionnaire n'est pas claire, si elle est difficile, ne suis-je pas là pour quelque chose?...

(1) Je fais allusion — est-il besoin de le dire à des Italiens — à l'exclamation de don Abbondio au commencement des *Fiancés* de Manzoni, lorsque ce brave curé lisant un panégyrique de saint Ambroise disait à part soi, en voyant le saint comparé à Carnéade : *Qu'était-ce que ce Carnéade ?*

Peu à peu les élèves se familiarisent avec leur dictionnaire. Tandis qu'au début, pour trouver par exemple le mot *panique*, ils commençaient tout d'abord par A et poursuivaient en passant par toutes les lettres de l'alphabet jusqu'au P, puis là tournaient page par page, tantôt allant trop loin, tantôt revenant trop en arrière — mettant ainsi à une rude épreuve les nerfs de qui doit, impassible, assister à ce spectacle, — au contraire, après quelques mois d'exercice, ils ont acquis de la pratique et du coup d'œil, si bien qu'ils *coupent*, je veux dire qu'ils ouvrent, leur livre au bon endroit ou à peu près et qu'ils y arrivent en deux ou trois mouvements. *Adeo in teneris consuescere multum est !*

J'appelle le dictionnaire l'Ami et les élèves l'appellent de même par badinage sans doute, mais non pas seulement par badinage, car il doit devenir l'ami véritable, le conseiller inséparable de nos enfants durant toute leur vie. En effet, il ne leur sera pas toujours commode hors de l'école de demander aux gens l'explication de tel ou tel mot qui ne leur paraît pas clair, principalement dans la lecture des livres et des journaux...

A propos de journaux ! Je les utilise quelquefois — et je voudrais pouvoir le faire plus souvent — en faisant lire quelque petit fait qui intéresse les élèves, tel que le récit d'un incendie, d'un orage, d'un vol et d'autres semblables, et cela pour deux raisons. La première, c'est que le sourd-muet est avide de ce qui le tire de son isolement et qu'il désire être informé de tout ce qui arrive d'extraordinaire et d'éclatant dans le monde... Avouons que nous sommes un peu comme eux ! Y a-t-il de nos jours un moine, un reclus, si reclus soit-il, qui, malgré la règle *quid facis in turba qui solus es ?* ne lise son journal pour savoir ce qui se passe dans le monde ? Ce besoin de lecture est une épidémie de notre fin de siècle, comme l'influenza ! Il est naturel qu'elle soit plus forte encore chez le sourd-muet, puisqu'il éprouve davantage le besoin de sortir de son isolement. Et cette disposition qui n'a rien de mauvais en soi doit être favorisée et dirigée vers le bien. La manie de vouloir connaître les nou-

velles conduit le sourd-muet à mettre en jeu toute son activité intellectuelle pour pénétrer le sens de ce qu'il lit. Le mot qu'il ne saisit pas à la première lecture, il cherche à le deviner par induction, par analogie ou à force de bon sens (de ce bon sens dont la culture est si nécessaire pour nos malheureux élèves), ou bien il a recours au sus-dit Ami, ou enfin intervient l'accoucheur, et l'accoucheur c'est moi. Je m'aperçois alors que la lecture du journal est un excellent moyen de donner aux sourds-muets l'amour de la lecture et, par conséquent, l'intelligence de la langue, ce qui est notre but.

La seconde raison qui me fait employer les journaux, c'est qu'en général ils sont déplorablement écrits. — Quoi ? — Je le répète *dé-plo-ra-ble-ment ;* mais, loin de nous nuire, cela ne fait que nous aider.

Chacun sait aujourd'hui que les journaux sont écrits dans une langue archigothique... *Cyntius aurem vellit et admonuit !* Mais je ne parle pas de notre journal ni d'autres semblables où l'on écrit des sottises (*habemus reum confitentem !*), mais toujours dans un bon style. Je parle des journaux politiques qui — je ne suis pas le seul à le dire — sont écrits en un style déplorable. Mais, je le répète, loin de nuire, cela ne fait que nous aider, et voici comment.

La langue qu'on enseigne à l'école est autant que possible une langue pure ; chaque maître respecte, je le crois du moins, et fait respecter la langue nationale. Mais, malheureusement, il faut savoir interpréter aussi ce mauvais jargon que tout le monde emploie dans la conversation journalière. *Ergo !...* Qui ne m'a pas compris me comprendra une autre fois ; pour le moment j'ai hâte de donner l'explication d'une phrase que j'ai écrite un peu plus haut.

Parlant du *bon sens*, j'ai ajouté entre parenthèse : « Dont la culture est si nécessaire pour nos malheureux élèves. »

Cultiver le bon sens ! A-t-on jamais entendu ou lu une phrase semblable ? Le bon sens se cultive donc ? Comme les carottes alors !...

Si aucun livre de pédagogie n'en parle c'est sans doute que chez les entendants le bon sens mûrit de lui-même ; *sufficit*

diei malitia sua; mais chez le sourd-muet il faut le cultiver. Pourquoi ! — Toujours isolé « dans ce désert peuplé qu'on appelle la Société », le sourd-muet a peu d'occasions de former son jugement, et il est de notre devoir de chercher à le lui aiguiser en toute circonstance.

Comment ? — Voici : je crois impossible de donner des règles sur ce point, car l'art d'aiguiser le jugement, d'affiner le bon sens d'autrui est justement et uniquement affaire de jugement et de bon sens ; qui n'en a pas n'en peut donner : *nemo dat quod non habet,* disait quelqu'un (don Succhiellino). Celui qui a le bonheur d'en avoir, non seulement ne doit perdre aucune occasion de s'en servir, mais il doit rechercher et même provoquer des occasions.

Le mensonge, employé sous forme de badinage, m'a été très utile à cet effet. Voulez-vous des exemples ?... Je vous les donnerai volontiers ; mais, pour certains exercices, autre chose est faire, et autre chose dire. Les faire et les voir faire font de l'effet ; à les dire... on risque de se faire traiter de sot, pour le moins...

Si un roi de l'antiquité marchait à quatre pattes pour divertir ses fils, au grand scandale de ses courtisans, pourquoi donc rougirions-nous, nous, instituteurs de sourds-muets, si à cause d'eux, on nous lance quelque *gentille* épithète? *Nemo dat quod non habet!* d'ailleurs, et venons aux exemples :

Lorsque l'occasion s'en présente je parie sur le temps : « Gageons, dis-je qu'il fera *beau* demain. » Je frappe dans la main de qui accepte le pari et on fixe l'enjeu. Celui-ci, on s'en doute, n'est jamais payé ; mais j'arrive ainsi à mon but qui est de faire *parler*. Le lendemain, il fait un temps de chien et mes élèves, dès qu'ils m'aperçoivent, m'entourent en criant (et j'ai la grande joie de sentir alors leur parole animée, colorée et vraiment vivante) : « Vous avez perdu le pari ! Vous devez payer ! » Et moi : « Du calme ! du calme ! Je n'ai pas perdu. Qu'ai-je dit hier? » — « Qu'il ferait beau et, au contraire, il pleut. » — « Oui, mais je n'ai pas dit *ici* ;

et certainement en quelque endroit de la terre il fait beau temps. » On me traite de fourbe, on rit et...

— Sottises ! — Ne vous l'avais-je pas dit moi-même? Écoutez cette autre sottise plus grosse encore, si vous y prenez plaisir; ou allez à vos affaires, hommes sérieux, que j'aille aux miennes (1).

Au cours d'une leçon d'arithmétique, je demande à l'improviste : « Quel est le plus lourd de 500 kilogrammes de plumes ou de 500 kilogrammes de plomb? » — On peut parier que la première réponse sera : « Le plomb ! » Alors je dis ou bien j'écris sur le tableau, par exemple : « Il sera publié dans les journaux que vous avez découvert que 500 kilogrammes de plomb pèsent plus que 500 kilogrammes de plumes ! ! » Les élèves réfléchissent ; et bientôt le bon sens, fils de la réflexion, apparaît.

Un beau jour, que l'occasion se présente, je leur dis : « Connaissez-vous le miracle de saint Paul? » — « Non, Monsieur. » — « Bien, je vous le dirai une autre fois. » — « Dites-le tout de suite, dites-le tout de suite. » Je cède et je raconte :

« Vous savez que saint Paul fut décapité à Rome. Le saint était là, devant lui le billot, et derrière lui le bourreau avec une grande épée brillante longue d'un mètre et large de quatre doigts. Le saint s'agenouilla, mit le menton sur le billot, comme ceci... Le bourreau leva des deux mains son épée qui brilla et s'abattit... La tête tranchée roula par terre... Mais, ô miracle! le saint la ramasse, la prend dans ses mains et la baise trois fois avant de mourir. »

Ce fait raconté avec tout le sérieux possible et même avec une certaine componction a pour résultat de les laisser un moment étonnés... Mais voilà le jugement, le bon sens qui paraît : l'un d'abord, puis l'autre, puis un autre encore de s'écrier : « C'est pour plaisanter! c'est pour plaisanter! Où

(1) Aux gens graves qui se scandaliseraient de me voir plaisanter en classe, je réponds avec l'orateur : *suavis autem et vehementer sæpe utilis jocus et facetiæ* ; et surtout, ajouterai-je, avec les sourd-muets, pour prévenir cette maladie scolaire qu'Herbert a *appelée le grand défaut de l'instruction* et qui a nom l'ENNUI. C'est plus que l'ennui, à mon avis, c'est un véritable tourment... Mais assez pour aujourd'hui.

est la bouche pour donner le baiser? » — « Là justement est le miracle! » leur dis-je. Mais leur bon sens triomphe, et je suis arrivé à mon but qui est de les amener à raisonner un peu par eux-mêmes. Et, si c'est là une sottise, laissons dire les sages.

(*à continuer.*) DE MINIMIS.

OBSERVATIONS PRATIQUES

SUR L'ÉDUCATION MORALE & LA DISCIPLINE

à l'École des sourds-muets

« Les sourds-muets sont des enfants dont l'infirmité a fait des êtres incomplets et par là même spéciaux; à ces êtres spéciaux il faut des maîtres spéciaux. »

Ce principe, que nous trouvons si souvent formulé dans les écrits relatifs à notre enseignement, est vrai surtout en ce qui concerne l'*Education* du sourd-muet.

C'est ici surtout que la vocation est nécessaire, indispensable. Plus que tout autre le professeur de sourds-muets doit avoir l'amour de son métier, de ses élèves *tels qu'ils sont*, et nul ne saurait apporter autant de patience, de persévérance pour arriver au but.

Cette question de l'éducation morale n'est peut-être pas d'une très grande difficulté lorsqu'il s'agit d'un seul enfant, surtout si cet enfant appartient à une famille dans laquelle il n'a eu sous les yeux que de bons exemples. Il ne s'agit dans ce cas que de cultiver et de diriger l'âme de l'enfant dans la voie du bien.

Lorsqu'au contraire, nous nous trouvons à l'école, alors la question devient un véritable problème.

Nous avons ici une réunion de pauvres infirmes venus de tous côtés, appartenant à toutes les classes de la société; tel petit être qui, dans son enfance, a été l'objet de la sollicitude de parents aimants et dévoués vient se heurter au contact d'enfants n'ayant jamais connu les caresses d'une mère, de quelques-uns même qui, avant leur entrée à l'Institution ont vécu comme de véritables parias, entièrement livrés à eux-mêmes.

De plus, à l'éducation morale, vient se joindre dans l'École la discipline, l'obéissance à la règle qui s'impose dans tout établissement d'instruction.

Si à ce qui précède nous ajoutons les inconvénients qu'entraîne le régime de *l'internat*, on voit combien de causes viennent détourner du bon chemin l'esprit du sourd-muet et rendre ardue la tâche du professeur.

De quelle manière, par quels moyens ce dernier entreprendra-t-il son œuvre de régénération morale ?

1° Une première condition lui est indispensable : *Bien connaître l'esprit du sourd-muet.*

Cette connaissance l'acquerra-t-il par la lecture des jugements plus ou moins exagérés qui ont été énoncés jusqu'aujourd'hui sur le caractère moral de nos élèves ?

Non, la meilleure étude, la seule à faire, ce sera d'apprendre à connaître le sourd-muet en vivant de sa vie, en se mêlant à toutes ses occupations, travail ou récréation.

Ayant conquis son élève, connaissant l'état de son cœur, le professeur jugera alors des devoirs qui lui incombent.

Il se convaincra bien vite qu'une même règle ne peut être appliquée à tous de la même manière et que, s'il a dix élèves, ce sont dix sujets différents.

2° En second lieu l'instituteur de sourds-muets doit toujours avoir présent à l'esprit que « l'éducation de son élève dépendra surtout de sa propre conduite et de son propre caractère ».

En effet, par l'insuffisance du développement de son intelligence, par le caractère purement intuitif de notre enseignement, le sourd-muet est porté à s'emparer de tout ce qui lui tombe sous les sens, bon ou mauvais, et à se l'assimiler;

devenu grand et plus instruit, il saura même s'en faire une arme contre celui qui voudra le reprendre.

A l'instituteur donc de se surveiller sans cesse et de s'offrir comme modèle à ses élèves.

3° C'est surtout dans l'enseignement — dans l'enseignement en général, nous entendons — que le professeur trouvera occasion de développer le sens moral du sourd-muet et plus l'élève avancera dans le cours des études plus la tâche sera facile; parler au jeune sourd de sa famille et de son pays, de la vie qui l'attend à sa sortie de l'Institution; lui faire aimer et respecter ses parents, ses camarades et *tous ceux qu'il approche à l'école* — professeurs, répétiteurs ou gens de service. — Les sujets et les occasions ne manqueront pas pour placer une petite leçon de morale.

Privé dès l'enfance des communications sociales, le jeune sourd-muet se trouve, au point de vue de la morale, dans des conditions tout à fait primitives. Ses sens ont un grand empire sur lui. Aussi, plus que tout autre, a-t-il besoin de cet enseignement moral; et toutes les leçons du maître doivent-elles en être imprégnées.

Nous souvenant que, « sourd ou entendant, l'homme a besoin d'idéal », notre devoir est d'essayer constamment d'élever, d'épurer l'esprit de notre élève.

4° En ce qui concerne les moyens dont il peut user, le maître retirera le plus souvent un meilleur profit de la patience, de la persuasion que de la punition.

La punition doit toujours être le moyen appliqué en dernier lieu et réservé pour les cas d'indiscipline ayant quelque gravité.

Encore cette punition doit-elle être appliquée sans colère et différée autant que possible.

Le sourd-muet, ignorant des conditions sociales qui nous régissent, est toujours porté à se croire l'égal de son maître et à le jalouser en tout; le plus souvent, il considérera la punition comme une représaille, une vengeance de la part de celui qui la lui inflige.

C'est donc au maître à lui enlever ces fausses idées par le raisonnement.

Ce dernier moyen peut échouer quelquefois sur le moment même de la faute, lorsque l'enfant est dans un état de surexcitation ; mais on en retire de bons résultats lorsque l'élève est redevenu calme.

5° A part l'exemple, le raisonnement, nous citerons encore un autre moyen à la disposition du professeur de sourds-muets ; nous voulons parler de la bienveillance et même de l'*obligeance* envers l'élève.

A cause de leur infirmité, nos élèves sont extrêmement méfiants et susceptibles : aussi n'obtiendrons-nous d'eux rien de bon que par la bienveillance.

En ne craignant pas, par exemple, de leur sacrifier quelques heures de sa liberté, le maître leur montrera de l'attachement et s'attirera leur amitié.

Les élèves de nos écoles, appartenant en général à des familles besoigneuses (dont ils sont très éloignés) et ayant peu ou point de relations, ont besoin de cette bienveillance et de cette obligeance dont nous venons de parler.

En un mot le professeur doit bien se pénétrer qu'il tient lieu à son élève de la société tout entière et que son action doit s'exercer en dehors même des heures de classe.

6° Un défaut (fréquent chez le sourd-muet de faible intelligence) est la nonchalance. Celle-ci est généralement l'effet d'une mauvaise éducation ou la marque de quelque défaut constitutionnel.

Avec ceux d'entre nos élèves qui ont du cœur il faudra exciter l'émulation en leur montrant que les paresseux ne réussissent jamais dans leurs entreprises. On donnera comme exemples ceux qui, ayant perdu leur temps à l'Institution, sont dans une fâcheuse position.

Un moyen dont on retire quelque profit et dont il ne faut cependant pas abuser est la raillerie, autrement dit faire rire les camarades des nonchalants aux dépens de ceux-ci. Il est à craindre, en effet, que les nonchalants aient bientôt fait de mettre tout amour-propre sous leurs pieds.

Le mieux est pour le maître de rendre l'étude attrayante, d'être intéressant dans ses leçons, d'y mettre de la vie et de l'entrain, d'habituer les nonchalants à mettre du goût dans leur travail. Pour cela il ne faut pas trop exiger à la fois. Si nous réussissons à obtenir chaque jour quelque chose, nous devons nous en contenter, encourager l'indolent, le récompenser même, s'il le mérite.

7° Une question intéressant de très près l'éducation morale et la discipline dans les internats est celle des repos scolaires, autrement dit de l'emploi des loisirs que laisse à l'élève le travail de classe.

Nous laissons ici la parole à M. Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris, qui a fait de cette question le sujet d'un article très intéressant dans la « *Revue internationale* de janvier 1889.

« Que l'on fasse dans les maisons d'éducation la statistique « des manquements à la discipline, dit M. Leguay, et l'on cons- « tatera que les fautes les plus nombreuses et les plus graves « sont précisément commises les jours de congé.....

« Le remède à ces inconvénients consiste, pendant les « heures d'études libres, à fournir aux élèves les moyens de « se distraire dans la classe et à leur place, à choisir des sujets « d'occupation compatibles avec la présence d'un certain « nombre d'élèves dans une salle commune.

« Pour les plus jeunes élèves, il est facile de les occuper « aux jeux de la méthode Frœbel, y compris le tressage, le « pliage, le tissage et autres...

« En résumé, il appert que les jours de congé ne doivent « pas être le signal d'une cessation de travail, mais celui d'un « changement d'occupation. »

On ne peut que reconnaître avec nous la justesse de ces réflexions.

8° Enfin disons aussi un mot d'un autre inconvénient de l'*internat*, celui de mettre l'enfant sous la direction, sous la surveillance d'un certain nombre de personnes différant d'âge et de position.

De même il a été dit plus haut que l'élève devait être

amené à respecter *tous ceux qu'il approche à l'école,* de même ces derniers doivent apporter la plus grande correction et la plus grande aménité dans leurs rapports avec les élèves. Il importe en un mot que tous les membres du personnel enseignant et administratif contribuent, dans leur sphère d'action, à l'éducation morale du jeune sourd.

Nous terminerons par ces lignes empruntées à un esprit profondément observateur et certainement à un ami des sourds-muets :

« L'âme du sourd-muet ni ses facultés ne diffèrent point « de notre âme ni de nos facultés. Donnons-lui la culture « qui convient — elle est un devoir social et humanitaire ; — « donnons-la lui avec persévérance et amour et, au lieu de « cette rigidité, de cette sécheresse de formes et de pensées « qu'on lui reproche et qui lui donnent une apparence « empruntée, artificielle et même quelque peu automatique, « nous assisterons à un large épanouissement de tous les « trésors qui, cachés dans les profondeurs de son être, ne « demandent qu'à éclore au grand jour. »

Auguste Boyer.

LA SURDI-MUTITÉ ET SON TRAITEMENT

Par le D[r] P. Verdós y Mauri

(*Suite*)

III

Statistique de la Surdi-Mutité

Les difficultés que présente le problème de la statistique de la surdi-mutité sautent aux yeux de quiconque traite de

rechercher le nombre des sourds-muets répandus sur la superficie du globe.

On peut assurer, d'une manière catégorique, qu'il est de tout point impossible de présenter des données certaines et précises sur cette question.

La principale de ces difficultés résulte du peu de connaissances que nous possédons sur les races incultes qui occupent encore une si grande partie de la terre. Même en limitant notre action à l'Europe civilisée nous ne pouvons produire que des chiffres se rapprochant plus ou moins de la vérité.

Nous trouvons ici contre nous le soin que prennent les familles de cacher les défauts de leurs enfants et d'un autre côté la croyance si enracinée que les effets de la surdi-mutité infantile se corrigent avec le temps — croyance soutenue par les conseils d'un grand nombre de médecins qui laissent à entendre qu'ils ne s'agit que d'un retard dans le développement organique du jeune être.

Et à ces causes il faut encore ajouter l'impossibilité de distinguer les cas de surdi-mutité congénitale et ceux de surdi-mutité acquise ; car tandis que certaines familles rougiront de dire qu'un des leurs est né avec un si grand défaut et en conséquence assureront que l'enfant a entendu et parlé, d'autres, au contraire, n'oseront déclarer que le pauvre infirme entendait et parlait en venant au monde de crainte de laisser penser que, la maladie a été contractée par négligence.

De tout cela il résulte une confusion énorme que le médecin ne peut même pas éclaircir par un examen des organes auditifs, car à l'époque où lui sont présentés les enfants il est déjà impossible de relever les traces du mal qui a déterminé la surdi-mutité.

Toutes ces difficultés dans l'établissement d'une bonne statistique n'ont pas empêché un grand nombre d'auteurs de se livrer avec ardeur à cette étude si intéressanle et de formuler des données qui cependant ne sauraient être acceptées qu'au titre de calcul de probabilités et pour donner une idée

sommaire de ce que peut être la vérité. Il existe, en effet entre ces divers auteurs les plus grandes contradictions : ainsi tandis que certains évaluent à 200.000 le nombre des sourds-muets existant dans le monde entier, d'autres attribuent à l'Europe seule le chiffre de 250.000 sourds-muets.

Ces contraditions ne doivent pas nous effrayer mais bien plutôt nous inciter à rechercher les moyens de nous rapprocher le plus possible de la vérité.

Les chiffres qui vont être reproduits ci-dessous sont, à notre avis, les plus dignes de foi.

Surdi-mutité en Europe. — La fréquence de la surdi-mutité en Europe a été étudiée par plusieurs auteurs. *Mayr*, de Munich, paraît être celui qui s'est livré aux plus profondes investigations.

Dans les années 1877, 1878 et 1879, Mayr publia des renseignements statistiques sur la population sourde-muette de l'Europe et dont voici les résultats :

Hollande.	3,33	pour 10,000 hab.
Belgique.	4,39	—
Iles Britanniques	5,07	—
Danemark	6,20	—
France	6,26	—
Suède.	11,80	—
Suisse.	24,52	—
Espagne.	6,46	—
Italie.	7,34	—
Norvège	9,81	—
Autriche (sans la Hongrie) . . .	9,06	—
Hongrie	13,04	—
Allemagne	9,66	—
Bavière	7,40	—
Angleterre	5,75	—
Irlande	8,25	—
Prusse	9,09	—

Les données fournies par Boudin accusent l'invraisemlable chiffre de 25.000 sourds-muets répartis par toute l'Europe.

Statistique des sourds-muets en Espagne, année 1877

PROVINCES	SOURDS-MUETS Sexe masc.	Sexe fém.	TOTAL	POPULATION	PROPORTION
Alava.	35	20	55	93.538	1 p. 1.701 hab.
Albacela	22	14	36	219.058	— 685 —
Alicante	39	31	70	411.565	— 5.880 —
Almería.	44	27	71	349.076	— 4.917 —
Avila	52	36	88	183.436	— 2.051 —
Badajoz.	70	62	132	432.089	— 3.349 —
Baleares	65	52	117	289.035	— 2.471 —
Barcelona. . . .	194	107	301	836.887	— 2.781 —
Burgos	135	87	222	332.625	— 1.499 —
Cáceres.	43	42	85	306.594	— 3.607 —
Cádiz	75	51	126	429.206	— 3.407 —
Canarias	70	55	125	280.974	— 2.232 —
Castellón. . . .	275	184	459	283.281	— 626 —
Ciudad Real . .	39	36	75	260.358	— 3.472 —
Córdoba	51	25	76	385.482	— 5.073 —
Coruña.	122	88	210	596.436	— 2.841 —
Cuenca.	37	23	60	236.253	— 3.938 —
Gerona.	124	52	176	299.702	— 1.703 —
Granada	71	31	112	479.066	— 4.278 —
Guadalajara . .	44	17	61	201.288	— 3.300 —
Guipúzcoa . . .	44	18	62	167.207	— 2.697 —
Huelva	73	50	123	210.447	— 1.712 —
Huesca	74	46	120	252.239	— 2.102 —
Jaén.	66	49	115	423.025	— 3.679 —
Léón	183	97	280	350.210	— 1.251 —
Lérida	136	88	224	285.339	— 1.274 —
Logroño	32	24	56	174.425	— 3.115 —
Lugo	16	8	24	410.810	— 1.712 —
Madrid	222	109	331	594.194	— 1.795 —
Málaga	68	31	99	500.322	— 5.054 —
Murcia	57	28	87	451.611	— 5.191 —
Navarra.	114	87	201	304.184	— 1.517 —
Orense	184	147	331	388.835	— 1.159 —
Oviedo	222	143	365	576.352	— 1.578 —
Palencia	55	43	98	180.771	— 1.845 —
Pontevedra. . .	137	69	206	451.946	— 2.194 —
Salamanca . . .	79	49	128	285.695	— 2.232 —
Santander . . .	87	63	150	235.229	— 1.567 —
Segovia.	25	17	42	150.052	— 3.573 —
Sevilla	69	37	106	506.812	— 4.782 —
Soria	32	45	77	153.652	— 1.996 —
Tarragona . . .	42	18	60	330.105	— 5.502 —
Teruel.	82	58	140	242.165	— 1.723 —
Toledo	103	39	142	335.038	— 2.359 —
Valencia	482	399	831	679.046	— 813 —
Valladolid. . . .	54	43	97	247.458	— 2.352 —
Vizcaya.	79	44	123	189.954	— 1.545 —
Zamora.	93	65	158	249.720	— 1.581 —
Zaragoza	106	89	195	400.587	— 2.055 —
Possessions du N. de l'Afrique.		1	1	2.476	— 2.476 —
Total. . . .	4.625	3.004	7.629		

Hartmann, dans son excellent ouvrage, donne soixante-dix-sept sourds-muets par 10.009 habitants.

Des divers pays du monde les Pays-Bas et la Belgique sont ceux qui renferment le moins de sourds-muets, soit 3, 33 et 4, 39 pour 10.000 habitants.

La Suisse est la nation qui en compte le plus ; elle figure dans la proportion de 24, 52.

Surdi-mutité en Espagne. — Comme il est naturel que les otologistes se préoccupent avant tout de recueillir avec la plus grande exactitude les chiffres relatifs à leur pays, nous allons insister davantage sur les statistiques relatives à la fréquence de la surdi-mutité en Espagne.

D'après M. Navalon, professeur au collège de sourds-muets de Madrid, le nombre total des sourds-muets existant en Espagne est de 10.000.

Ce chiffre peut être accepté comme se rapprochant beaucoup de la vérité, car il concorde avec ceux que donne la *Statistique officielle* qui fixait, en 1860, le nombre des sourds-muets à 9.860 et, en 1877, à 7.629.

Nous reproduisons ci-dessus les chiffres du recensement opéré en 1877 en indiquant la proportion entre le nombre des sourds-muets et celui des habitants de chaque province.

Des chiffres que l'on vient de lire nous croyons intéressnt de rapprocher ceux que nous puisons dans des documents officiels relativement à diverses nations européennes.

Statistique des sourds-muets existant en France, d'après le recensement général

Nombre total de sourds-muets	21,595
Surdi-mutités de naissance	16,127
Surdités acquises.	5,268

Ces chiffres, établis par la statistique officielle de France, sont en contradiction avec ceux obtenus par le D[r] Ladreit de Lacharrière qui, grâce à de répetées et consciencieuses investigations, est arrivé à formuler la couclusion suivante : dans 80 pour cent des cas de surdi-mutité i s'ag it de surdi-mu-

tité acquise et dans 20 pour cent seulement de surdi-mutité de naissace.

Départements français dans lesquels les sourds-muets sont le plus nombreux par rapport à la population

Sourds-muets sur 100,000 habitants

Savoie	204
Côtes-du-Nord	125
Puy-de-Dôme	107
Meurthe	105
Nord	103
Loire	99
Aisne	87
Loire-Inférieure	67
Gironde	65

Le départemet de la Seine est un de ceux dont la proportion est des moins considérables ; on en compte 25 seulement par 100.000 habitants.

Statistique des sourds-muets existant en Autriche (sans la Hongrie) **en 1876**

d'après l'*Annuaire statistique* de Vienne

PAYS	SOURDS-MUETS		TOTAL	POPULATION
	Sexe masc.	Sexe fém.		
Autriche (Basse)	844	589	1.433	1.954.251
Autriche (Haute)	542	516	988	731.579
Salzbourg	165	158	323	151.416
Styrie	1.367	1.082	2.428	1.131.309
Corintio	488	49	897	336.400
Carniole	188	163	351	463.273
Trieste	51	27	78	123.098
Gerz y Gradisca	125	81	206	204.076
Itrie	87	67	164	254.905
Tyrol	329	279	608	776.283
Vorarlberg	31	26	57	102.624
Bohême	2.248	1.740	3.988	5.106.069
Moravie	1.066	896	1.962	1.997.897
Silésie	338	233	571	511.581
Galicie	3.238	2.378	5.616	5.418.016
Bukovina	395	250	645	511.964
Dalmatie	116	101	217	442.796
Totaux	11.607	8.925	20.552	20.217.531

Statistique des sourds-muets existant en Italie,
d'après les *Annales de statistique* de Rome
Par 100.000 habitants

ANNÉES	SOURDS-MUETS		TOTAL	ANNÉES	SOURDS-MUETS		TOTAL
	Sexe masc.	Sexe fém.			Sexe masc.	Sexe fém.	
1861	10.541	7.244	17.785	1861	96	66	162
1871	11.615	8.164	19.779	1871	105	61	166
1881	8.707	6.593	15.300	1881	76	46	122

Sourds-muets par 10,000 habitants dans les huit régions italiennes qui suivent :

Alpine 13,1
Padana. 5,3
Apennine. 4,6
Méditerranéenne. 4,4
Adriatique. 4,3
Ionienne 5,0
Sicilienne. 5,4
Sarde 4,0

(La Lombardie et le Piémont sont les provinces où les sourds-muets sont le plus nombreux par rapport à la population. Dans la Toscane, l'Émilie, l'Ombrie, la population est des moins considérables.)

De ces différentes données statistiques, Mayr, en 1879, tira la conclusion suivante. Sur une population de 206 millions que donne la statistique internationale, il y aurait 152.571 sourds-muets, soit 7,40 pour 10.000. Cette proportion serait de 7,81 pour 10.000 pour l'Europe et de 4,24 pour l'Amérique.

Nous avons dit plus haut ce qu'il fallait penser de l'exactitude de ces données. Sans revenir sur ce sujet nous ajouterons que cet énorme chiffre de 152.571 sourds-muets est certainement au-dessous de la vérité.

Anssi, en présence d'une telle population de déshérités de

la nature, ne peut-on souhaiter trop ardemment de voir les hommes de science diriger leurs efforts vers la solution d'une question aussi intéressante que celle de la surdi-mutité, arrachant à cette triste infirmitè les êtres susceptibles de recouvrer la fonction de l'ouïe et du même coup leur rendant l'usage si noble de la parole.

(*A suivre*) AUGUSTE BOYER

DU SIGNE NATUREL

Les découvertes utiles sont généralement discréditées ou déclarées nuisibles par les esprits qu'aveugle la passion; mais, après de longues et terribles luttes, elles finissent toujours par être acceptées de tous.

Les ennemis de la méthode orale pure sont peu nombreux, heureusement, cependant ils espèrent aujourd'hui plus que jamais de voir triompher leurs idées, car je les sais soutenus, sinon pas des maîtres distingués, du moins par quelque personnage auquel il appartient de pourvoir et de veiller à l'instruction et à l'éducation des sourds-muets. Il est vrai qu'il existe dans les deux mondes de ces hommes qui, sans donner eux-mêmes l'instruction aux sourds-muets, ont cependant, grâce à leur perspicacité, connu cet art, distingué et compris la meilleure méthode pour ouvrir l'intelligence et le cœur de ces malheureux. Parmi les vivants, les illustres Adolphe Franck et Claveau se sont fait spécialement remarquer. Les études auxquelles ils se sont livrés pour connaître les procédés et les méthodes applicables à l'instruction des sourds-muets sont connues de tous les instituteurs et certains d'entre nous s'aident même de leurs travaux dans leur enseignement. Venu en Italie, Franck s'y convertit à la méthode

orale pure, moins en considération des arguments qu'on fit valoir en faveur de cette méthode que pour en avoir constaté les résultats d'une manière toute spéciale, dans une classe d'enfants d'intelligence très limitée. L'éminent philosophe ne croyait pas sans doute qu'il fut possible de faire parler cette catégorie de sourds-muets qu'on avait tant de peine à initier aux connaissances les plus nécessaires. Aujourd'hui, ce n'est pas seulement une classe, mais plusieurs classes semblables, qu'il pourrait voir à l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan, classes entièrement composées de ces malheureux enfants qu'on instruisait autrefois au moyen de quelques signes, sans réussir à leur apprendre la langue nationale.

En constatant la possibilité d'exercer à la parole le sourd-muet de faible intelligence et de lui faire concevoir par ce moyen les idées abstraites et les êtres surnaturels, Franck a dû éprouver une grande satisfaction puisque pour rendre entièrement le sourd-muet à la société, il suffit de l'instruire par ce procédé de beaucoup supérieur à tout autre. Valade-Gabel dit, en effet : « Les sons articulés qui constituent la parole sont le produit naturel, instinctif de notre organisation ; faciles à émettre et à percevoir, *rapides comme la pensée*, indépendants du temps, de la lumière, des lieux, des occupations, ils sont devenus le véhicule universel des relations sociales immédiates. »

Les adversaires de la méthode orale pure peuvent m'objecter que, dans son *Rapport au Ministre de l'Intérieur et des Cultes sur le Congrès international réuni à Milan*, etc., Franck dit que les signes naturels communs aux sourds-muets et aux entendants-parlants ne furent pas condamnés par ce Congrès. Il ne pouvait qu'en être ainsi, et penser différemment eût été la preuve d'un manque de jugement. Peut-il exister, en effet, un maître de bon sens qui proclame, si je peux m'exprimer ainsi, la loi de l'ostracisme contre ces signes à l'aide desquels nous exprimons nos passions, nos sentiments et nos actions, sous l'impulsion d'un instinct irrésistible ? L'usage de ces signes ne diminue en rien la valeur

de la dénomination de *pure* que Tarra donna à la méthode qu'il a défendue, car ils ne sont que des *actions*, des *expressions du regard*, des *gestes* (1) qui accompagnent la parole pour lui donner de la couleur et de la vie.

Le signe naturel dont Tarra et tous les puristes ont condamné l'emploi dans l'enseignement des sourds-muets est celui qui sert uniquement à donner ou à susciter des idées. Car les idées ne doivent être suscitées et augmentées chez l'élève que par la parole seule, afin que cette dernière devienne leur *vêtement primitif*. Si dans cet important travail la parole est accompagnée de signes naturels, nous n'hésitons pas à dire qu'alors la méthode est *mixte*. Nous savons d'ailleurs que les adeptes de cette méthode ne se servent pas seulement des signes naturels, mais qu'ils font encore usage des signes inventés par de l'Epée et par Sicard et qu'ils réduisent ainsi *la parole au rôle de très humble servante du langage mimique et du langage écrit*.

Tarra qui connaissait la nature de l'homme si dépourvu en général de cette force morale qui entretient la patience — vertu indispensable quand il s'agit de travailler sur des sujets disgrâciés de la nature — Tarra sentit la nécessité de proclamer la parole articulée et lue sur les lèvres comme *l'unique* moyen d'enseignement. Au Congrès de Sienne l'éminent instituteur vota, mais à contre cœur et seulement par esprit de conciliation, que la parole devait être le moyen principal d'enseignement. Il étudia de nouveau la question avec ses collaborateurs et trouva que de cette manière on laissait la porte ouverte à tous les autres moyens d'enseignement. C'est pour conjurer ce danger qu'il écrivit avec l'entière approbation d'instituteurs savants et expérimentés que: *Quels que soient le degré, la quantité ou la qualité des signes qu'on laisse entrer dans l'enseignement, soit pour alimenter la parole, soit pour l'expliquer, c'en est assez pour la gâter.*

(1) Tout geste est un signe; tout signe n'est pas un geste. Signe est plus général; *geste*, signe de la main ou de la tête. En outre, geste est plus indéterminé, car tout geste n'est pas fait pour signifier quelque chose. — Rosmini.

On fait le geste pour avertir, indiquer; le signe pour exprimer une idée, un sentiment. Les acteurs médiocres ne connaissent pas le *langage des gestes*, ils connaissent seulement les *signes*. — Tommaseo.

Et il ajoutait : *Que les signes les plus dangereux, ceux que nous devons éviter avec le plus grand soin, sont justement ceux pour lesquels on voudrait faire exception, c'est-à-dire les plus naturels, car ce sont ceux-là qui se fixent avec le plus de facilité dans l'imagination en diminuant ainsi le besoin de parler.*

Cette déclaration et d'autres semblables ne pouvaient que faire impression sur les esprits affranchis de tout parti pris. Ceux qui reprennent ce sujet de nos jours font œuvre utile et leurs travaux seront certainement étudiés et regardés comme l'expression de la vérité par les maîtres les plus sagaces. Si Tarra s'est montré parfois intransigeant au point de vouloir qu'on parle au sourd-muet comme si l'on n'avait pas de bras, c'est qu'il connaissait tout le danger des plus petites concessions sur ce point. Dites à certains maîtres que la méthode orale n'exclut pas entièrement les signes naturels en tant que signes des idées, et aussitôt vous les verrez en faire usage dans une large mesure. Nous avons des institutions où l'on prétend donner l'enseignement non par la méthode *mixte*, mais bien la méthode *orale*, et où cependant on abuse des signes et de la dactylologie.

Tarra était de ceux qui sentent fortement. Le beau et le bien l'exaltaient et souvent il se laissait aller à son imagination qui était très vive. Mais moi qui dans l'âge mur, ai vécu à ses côtés plus longtemps qu'aucun autre de ses disciples, sans cependant me faire jamais l'esclave de ses opinions, je trouvai que, lorsqu'il s'agissait de l'enseignement des sourds-muets, il était on ne peut plus positif, d'autant que les opinions qu'il exprimait dans ses écrits étaient le fruit de son expérience et de celle de son entourage ; et qu'elles n'étaient publiées qu'après que des essais répétés en avaient démontré l'efficacité.

Tarra a beaucoup écrit sur l'art d'instruire les sourds-muets mais tous ses écrits n'ont pas vu le jour, car il trouvait que malgré les études d'hommes éminents notre enseignement était encore dans l'enfance. Toutefois, étant donnée sa prodigieuse fécondité, il aurait pu publier des ouvrages de pra-

tique, fruits de sa propre expérience et de celle d'autrui, et éclipser ainsi tout ce qui a paru jusqu'ici dans ce genre en Italie et à l'étranger.

Chacun sait qu'avant de se faire le porte-étendard de la méthode orale, Tarra s'était montré partisan convaincu du signe naturel, et je ne crois pas que Bélian, l'auteur de l'*Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel*, tout en mettant le signe naturel bien au-dessus de la parole, s'en soit montré apologiste aussi ardent que Tarra. Il faut voir la raison de ce fait dans l'habileté avec laquelle Tarra employait ce langage. Sur un théâtre il eût enthousiasmé les spectateurs, car il savait exprimer et susciter tous les sentiments au moyen du langage naturel des signes. Il sut si bien inspirer l'amour de la patrie chez ses élèves qu'en 1759 certains d'entre-eux avaient formé le projet de s'échapper de l'Institution pour s'enrôler et prendre part à la guerre.

La condamnation de la mimique naturelle par Tarra, par celui-là même qui l'avait si fort prisée et qui lui devait sa renommée, me semble une preuve éclatante de l'excellence de la méthode orale pure. Après vingt ans d'expérience pendant lesquels nous avons vu cette méthode appliquée avec succès à un grand nombre d'enfants d'intelligence inégale et dont la surdité provient de différentes causes, causes qui ont lésé chez quelques-uns jusqu'à l'organe vocal, on ose nous dire que la méthode défendue par notre vénéré maître n'est rien moins que *contraire au vrai bien du sourd-muet*.

Pour l'honneur des écoles où la méthode orale pure est pratiquée, je souhaite qu'au Congrès de Gênes une voix se fasse entendre qui combatte ces assertions toutes gratuites. Et cette voix se lèvera, j'en suis assuré, quand seront énumérées les mesures propres à nous faire atteindre plus complètement le but de la méthode *orale pure*, conformément aux vœux émis par le Congrès international de Milan.

C. PÉRINI.

L'HÉRÉDITÉ CHEZ LES SOURDS-MUETS

L'hérédité chez les sourds-muets n'est donc pas implacable, ont conclu nos lecteurs, en lisant dans le *Gaulois*, à l'occasion de la mort du comte de Divonne, que l'un de ses parents, le comte Charles de Divonne, qui est sourd-muet, et qui épousa, en 1864, Mlle de Nompère de Champagny, sourde-muette également, a, de son mariage, trois enfants qui parlent comme tout le monde et n'entendent pas moins bien.

Il semblerait, *a priori*, que le cas fût au moins exceptionnel. Eh bien, non, s'il en faut croire la science. A son compte, la surdi-mutité se transmet par héritage d'une très irrégulière façon. Une famille voit la douloureuse hérédité se perpétuer durant cinq générations et disparaître entièrement à la sixième. Dans telle autre, l'hérédité franchit une génération et, dans ce cas, se prolonge sans fin.

Que son rôle soit considérable, certes. Mais le mal n'est pas nécessaire ! En Irlande, sur cent vingt-trois enfants nés de quatre-vingt-dix-huit ménages de sourds-muets, on n'a compté qu'un seul enfant atteint de surdi-mutité. En tout cas, rien n'est plus capricieux que les lois de cette hérédité. Quelquefois, dans une famille nombreuse, un seul enfant est sourd-muet; d'autrefois, ce sont les filles spécialement, ou tout au contraire les garçons seuls. Mais, particularité plus bizarre encore : la proportion des enfants sourds-muets augmente quand un seul des époux est sourd-muet, et non pas les deux.

*
* *

L'opinion générale, accréditée par Proudhon, est que la surdi-mutité est le fait de la consanguinité; cette cause qui

est d'ailleurs vraie, ne donne cependant que 8 pour 0/0 des cas observés.

Boudin nous apprend que la proportion croît avec le degré de consanguinité des père et mère. Elle serait de 18 pour 0/0 entre cousins germains, et de 70 pour 100 entre tante et neveu ou oncle et nièce. Bref, sa moyenne à lui serait de 25 pour 0/0. Et pourtant, à l'Institution des sourds-muets de Paris, Dally a constaté six cas de sourds-muets nés de consanguins, sur trois cent quinze cas où n'existait aucun lien de consanguinité.

Dans une thèse connue, M. Loubrieu oppose les conséquences de quarante-trois mariages consanguins à celles de quarante-trois mariages entre étrangers. Les premiers ont donné soixante et onze sourds-muets sur cent quatre-vingt-un enfants; les seconds, cinquante-deux. A ces chiffres, Laccassagne riposte par la statistique de Ladreit de Lacharrière : sur cent quatre-vingt-dix-sept sourds-muets, cent sept ont été reconnus infirmes de naissance, et sur les cent sept, dix-huit étaient nés de parents consanguins, ce qui ramène la proportion à 21 à 25 pour 0/0.

Ce sera éternel : Hippocrate dira toujours oui, et Gallien dira non !

Non moins bizarres sont les causes de la surdi-mutité. L'influence de l'état social et des lois civiles et religieuses est considérable. Pourquoi ? Pourquoi y a-t-il trois sourds-muets sur dix mille catholiques, six sur dix mille protestants, vingt-sept sur dix mille israélites ? Liebreich avait constaté déjà que la race israélite était celle qui donnait le plus grand nombre de sourds-muets.

La configuration du sol paraît aussi une cause très efficiente. Les pays de montagnes fournissent des cas fréquents : les Alpes, par exemple, la Savoie, le Dauphiné. Nulle règle sans exception ! L'exception se retrouve dans le Jura, les basses plaines de la Poméranie, du duché de Posen et de la Prusse orientale. La Bretagne produit un sourd-muet par cinq cent cinquante-neuf habitants, la Suisse un par trois cent trois.

***

Au contraire, d'après Hartmann, l'état de santé des père et mère, non plus que leur mode d'existence, n'ont d'effet sur la surdi-mutité des enfants. Voici, du reste, d'après Urbautschitsch, une statistique établie par le professeur Mayer, de Munich, sur les proportions où se répartissent les sourds-muets en Europe :

Hollande	3.33	sur 10,000
Belgique	4.39	—
Iles-Britanniques	5.07	—
Danemark	6.02	—
France	6.02	—
Espagne	6.09	—
Italie	7.03	—
Autriche	9.06	—
Allemagne	9.06	—
Norvège	9.22	—
Suède	10.02	—
Hongrie	13.04	—
Suisse	24.05	—

Cette statistique ne confirme-t-elle pas ce que nous disions tout à l'heure de l'influence des pays montagneux et de la rareté du mal dans les pays plats.

*
* *

Les affections individuelles, les mal formations, les arrêts de développement de l'oreille et des organes intracrânieux sont aussi causes fréquentes de la surdi-mutité. Mais la cause majeure reste néanmoins le fait du mariage entre consanguins, et de l'hérédité.

L'hérédité, dont les exceptions ne détruisent, hélas! pas la règle, est évidemment la pire coupable. Hippocrate avait écrit déjà — en grec, nos lecteurs ne nous en voudrons pas de traduire : « D'un flegmatique naît un flegmatique, d'un bilieux naît un bilieux! » Il est vraisemblable que Gallien avait professé le contraire. Mais tous ceux de nos savants

qui se sont préoccupés de la question de l'hérédité sont d'accord pour l'accuser du plus grand nombre des maladies transmises de génération en génération. Tels : Germain Sée, pour l'asthme ; Charcot, pour l'ataxie locomotrice ; Heurteaux, pour le cancer ; Hérard et Cornil, pour la tuberculose.

Et semble-t-il qu'il en puisse être autrement, alors que l'hérédité s'exerce couramment dans la transmission de l'être physique proprement dit : la structure normale, l'élévation de la taille, la carrure des épaules, la couleur des yeux et des cheveux, la coloration du teint, la forme du nez... du nez surtout ! Et, à ce sujet, une anecdote authentique, pour clore plus gaiement une trop scientifique étude :

Il est un conseiller à la Cour de X..., ne nommons ni le conseiller, ni la Cour, un magistrat des nouvelles couches, mais très antiché, néanmoins, d'un nom aristocratique, qui s'est fait, d'originale manière, une galerie d'ancêtres. Il a acheté, au hasard, quelques portraits quelconques de personnages vêtus à la mode des siècles derniers, et, comme la nature l'avait gratifié d'un nez prépondérant, il a fait ajouter à chaque figure, par un peintre de ses amis, un faux nez tout pareil à son nez.

M. le conseiller de X... peut désormais promener ses hôtes dans la salle des aïeux, comme Ruy Gomez y conduisit Charles-Quint... Le nez familial et héréditaire garantit l'authenticité de la collection !

Extrait du Gaulois.

VARIÉTE

LE KINÉTOGRAPHE

A la prochaine Exposition de Chicago on exhibera une nouvelle invention d'Edison, la dernière produite par ce

génie exceptionnel, appelée à résoudre le problème qui s'agitait dans l'esprit du savant américain relativement à la reproduction artificielle des œuvres de théâtre. Trois années de travaux et de veilles, trois années consacrées à l'étude, ont suffi pour donner au monde la dernière merveille du siècle, *le Kinétographe*, appareil formé par l'union du phonographe et de la chambre photographique pour la reproduction simultanée du son et du mouvement.

Mais laissons Edison décrire ainsi lui-même sa machine (1) :

« L'appareil se met en mouvement, s'ouvre, s'arrête, prend « une photographie, se ferme, se met en mouvement, s'ouvre, « prend une autre photographie, et ainsi successivement « répète ses actes à raison de quarante-six impressions par « seconde.

« Cette opération peut se continuer pendant trente minutes « sans interruption.

« Ainsi 2,740 photographies peuvent être prises par « minute et 82,000 par demi-heure. »

Edison ne doute pas qu'il puisse un jour *entendre* et *voir* un opéra au moyen du kinétographe et à ce sujet il s'exprime ainsi :

« Supposé que l'on veuille reproduire un opéra quelconque. « On placera ma machine sur une table en face de la scène, « le phonographe recueillera la musique et le kinétographe « prendra l'impression des mouvements des personnes qui « se trouvent sur la scène, à raison de quarante-six impressions par seconde.

« Cela donnera une impression continue de tout ce qui se « passe sur la scène. Ensuite les images photographiques « seront développées, et placées une seconde fois dans la « machine, et la lentille photographique sera remplacée par « un autre objectif. Alors la musique sera reproduite par le « phonographe et par le moyen d'une lumière de calcium la « scène entière pourra se reproduire en grandeur naturelle « sur un rideau blanc placé devant l'auditoire.

(1) Extrait de « *La Nueva Escuéla* », de Buenos-Ayres.

« La scène originale apparaîtra avec tout son naturel et « l'on verra les acteurs qui y prennent part avec tous leurs « mouvements et gestes, de la même manière que s'il s'agis- « sait d'artistes véritables se mouvant sur un théâtre. Les « couleurs n'apparaîtront pas, mais *on entendra* et *on verra* « l'opéra tel qu'il est exécuté au théâtre. »

Voilà un appareil qui satisferait pleinement un auditoire composé mi-partie de sourds, mi-partie d'aveugles. Chacune de ces deux catégories d'infirmes y trouverait son compte.

Nous demandons à M. Edison la permission de recommander sa nouvelle invention aux Institutions renfermant à la fois des sourds-muets et des aveugles !

Auguste Boyer.

OBSERVATIONS

SUR

L'APPLICATION DE LA MÉTHODE INTUITIVE ORALE PURE

Avant-propos

L'unité de méthode si souvent réclamée par les plus éminents instituteurs des sourds-muets, tant dans les organes de l'enseignement que dans les Congrès, est aujourd'hui un fait accompli et il ne nous semble pas qu'un nouveau débat puisse s'ouvrir sur la question si agitée de « la meilleure manière d'instruire les sourds-muets. »

La méthode intuitive orale pure reconnue préférable aux autres méthodes par les Congrès de Paris (1878) et de Milan (1880) est employée aujourd'hui dans la généralité des institutions. Nous ne pouvons donc songer à écrire pour sa

défense puisqu'elle n'est plus attaquée et qu'elle semble universellement adoptée. C'est pourquoi nous quitterons le chemin battu des grandes questions que soulève la recherche d'une méthode pour traiter de l'application de celle que nous employons.

Car, s'il est vrai que la méthode est unique en ce sens que ses principes se retrouvent dans toutes les institutions ou à peu près, il ne s'ensuit pas qu'elle soit appliquée partout suivant les mêmes règles; et les différences d'application ne sont pas seulement sensibles d'une institution à une autre: elles se manifestent aussi, dans une même maison, d'une classe à l'autre.

Ces divergences s'expliquent : dans chaque institution où la nouvelle méthode fut adoptée, il fallut rechercher les moyens de la mettre en œuvre. Sans doute les renseignements théoriques étaient nombreux et précis, mais les instructions pratiques manquaient, de sorte que, chaque maître étant livré à sa propre initiative, les mêmes principes reçurent des applications différentes.

Depuis le Congrès de Milan dix années se sont écoulées pendant lesquelles chacun a pu se faire une opinion ; aussi nous pensons que le moment est venu de nous communiquer les résultats de nos essais et de rapprocher les réflexions qu'ils nous suggèrent pour arriver, sur le terrain pratique, à une entente qui serait le précieux complément de l'unité de méthode : c'est dans cette pensée que nous avons réuni les observations qui suivent.

EXPOSÉ SUCCINCT

DE LA

PRATIQUE INDIQUÉE PAR LES MANUELS DE LANGUE FRANÇAISE

A l'usage des sourds-muets

Il suffit de consulter les manuels à l'usage des sourds-

muets pour se convaincre que la leçon de langue française a généralement en vue *l'enseignement immédiat d'un mot ou d'une expression*. Elle se compose le plus souvent d'une dizaine de phrases dont chacune renferme l'expression à enseigner. Tous les termes employés dans la leçon sont compris des élèves à l'exception de celui qui fait l'objet de l'exercice.

Les phrases dites par le professeur sont lues sur ses lèvres et répétées par chaque élève. *Elles sont ensuite écrites* successivement au tableau noir. Leur réunion forme la leçon de langue qui, après avoir été copiée sur un cahier spécial, est *apprise par cœur et récitée* le jour même ou le lendemain.

Des devoirs écrits sont ensuite donnés les jours suivants sur cette leçon.

Cette pratique nous l'avons suivie nous-même ; puis, la trouvant en partie défectueuse, nous avons été amené à rechercher comment il convenait de la modifier. Les résultats de ces recherches sont consignés dans ce travail qui traite successivement :

1° De l'objet de la leçon de langue française ;

2° De l'enseignement immédiat ou enseignement méthodique poursuivi par des procédés spéciaux, et de l'enseignement à long terme ou enseignement maternel donné dans les circonstances ;

3° Du rôle de l'écriture ;

4° De l'étude par cœur de la leçon écrite ;

5° Du devoir écrit individuel et du devoir oral collectif.

De l'objet de la leçon de langue française

Sommaire. — **Le sourd-muet instruit exclusivement d'après la pratique indiquée par J.-J. Valade-Gabel comprend difficilement la langue. — C'est que, d'une manière déguisée elle lui a été enseignée expression par expression. — Remplacer l'étude du mot par celle de la phrase. — Possibilité de cet enseignement au double point de vue de l'intelligence de la phrase et de sa prononciation.**

Bien des instituteurs ont pensé, et l'abbé de l'Épée est du

nombre, que le sourd-muet ne peut arriver à la pratique de la langue. — C'est ce qui explique l'abus qui fut fait d'abord de l'étude de la nomenclature. On reconnut ensuite qu'il était possible d'enseigner la phraséologie au sourd et il se produisit une réaction contre l'enseignement du mot ; des méthodes phraséologiques apparurent, parmi lesquelles nous nommerons celle de J.-J. Valade-Gabel qui est encore en grande partie suivie.

C'est, il nous semble, de l'oubli des excellents principes qui forment le fond de cette méthode et d'une application exclusive de sa partie pratique qu'est sorti l'enseignement dont le point de départ est l'impératif des verbes neutres : marche, saute, danse, etc., et qui, à cette phrase exprimée par un seul mot, joint successivement des adverbes, des pronoms, etc., pour arriver à la phrase complexe. — Telle est la méthode que nous avons d'abord expérimentée.

Ce système met en pratique le principe de la division des difficultés. Ces dernières ne sont présentées au sourd qu'une à une. Chaque mot nouveau ou expression nouvelle est donné dans une leçon spéciale dont tous les termes sont connus de l'élève à l'exception seule de celui dont on poursuit l'explication. Le sourd entre ainsi peu à peu en possession de nos expressions.

Les élèves instruits de cette manière comprennent, au bout de quelques années d'études, un nombre de mots relativement considérable ; quantité de substantifs, adjectifs, verbes, adverbes, prépositions et conjonctions leur sont familiers ; et cependant ils suivent difficilement un récit fait devant eux, une lecture simple, dans lesquels il n'entre que des termes à leur portée.

Contrairement à ce qui se passe pour le jeune entendant, qui est incapable de préciser le sens de bien des expressions, mais qui, néanmoins, comprend le texte, le sourd a une idée plus déterminée du sens des mots pris séparément et cependant il interprète mal la langue. Le jeune entendant s'attache peu au mot sur lequel il passe vite, pressé qu'il est d'arriver à la fin de la phrase ; le sourd, au contraire, s'at-

tarde sur chaque terme qu'il veut comprendre avant d'aller plus loin ; les idées éveillées en lui par les mots ne se réunissent pas en un tout simple à concevoir ; elles restent éparses, sans aucun lien : il en résulte que l'enfant conçoit difficilement le sens de la proposition.

On peut, en effet, comprendre séparément tous les mots d'une phrase sans en comprendre l'ensemble (1). C'est ce qui ressort des recherches que nous avons faites pour découvrir la manière de penser propre à nos élèves. Parmi les phrases — très simples d'ailleurs — que nous leur avons soumises nous citerons la suivante :

Un loup sortit du bois.

Nos élèves ont vu des loups au jardin des Plantes ; le verbe sortir leur est familier, ainsi que les bois dont ils ont des exemples aux portes de Paris. — Il semble que, dans ces conditions, le sens de la phrase doit être immédiatement saisi ; il n'en est rien cependant, car si des élèves nous prouvent qu'ils ont compris par des réponses telles que celles-ci :

Le loup n'est plus dans le bois.
Il est à côté du bois... Il est dans les champs,

d'autres — et ce sont les plus nombreux — croient comprendre mais ils nous révèlent le contraire dans leur réponse :

Le loup est dans la forêt.

Certains ne savent pas où il est. D'autres enfin déclarent que « cela est impossible ».

Ainsi, le plus souvent, nous ne sommes pas compris en parlant un langage préparé par trois ou quatre années d'enseignement.

Notre élève, il est vrai, n'est pas arrivé à la fin de ses études. Que convient-il de faire alors ? Peut-on dire que

(1) Pour pénétrer le sens de la période, l'attention se porte moins sur les mots pris isolément que sur l'ensemble des impressions qu'ils ont produites (J.-J. Valade-Gabel. Méthode... p. 94).

l'élève ainsi instruit est bien préparé pour recevoir la langue sous une autre forme ? Peut-on dire que le système employé n'est qu'une introduction à l'étude de la langue et qu'il doit être suivi d'exercices destinés à faire disparaître l'idée fausse que l'élève s'est faite du langage ?

Non, il n'est plus temps de rompre avec le mode d'enseignement employé jusqu'ici. Qu'il s'agisse de récits ou de lectures le professeur ne pourra faire accepter la langue qu'à la condition d'en expliquer tout terme inconnu. Les élèves lui demanderont le sens de chaque mot et, pour avoir pris une autre forme, l'enseignement n'en sera pas moins demeuré le même : malgré nous, malgré les livres, le sourd persistera dans son erreur à laquelle nous ne voyons pas de remède. C'est à peine si l'on peut proposer le dialogue comme un palliatif.

Il est facile de prévoir que dès lors l'enseignement de la langue est gravement compromis. Il faut abandonner l'espoir de voir jamais l'élève parcourir les pages d'un livre en retirant quelque fruit de sa lecture, mais bien s'attendre à trouver toujours en lui le lecteur qui interprète mal et qu'un rien arrête ; il faut renoncer à le mettre en état de continuer et de compléter lui-même son instruction par le livre après sa sortie de l'Institution et se résoudre à lui voir perdre peu à peu le fruit de longues et pénibles études ou n'en conserver que des lambeaux bien imparfaits et bien insuffisants.

Ce sont ces prévisions pénibles qui nous ont déterminé à rechercher les causes de résultats aussi défectueux, et, il faut le dire, aussi contraires au principe même de la méthode.

Car enfin notre méthode, la méthode intuitive, celle que nous aimons à nommer *méthode de Valade-Gabel* pour rappeler l'illustre instituteur qui nous l'a léguée, est opposée à l'étude des nomenclatures et paraît être essentiellement phraséologique (1). Comment se peut-il qu'en donnant des phrases à nos élèves ils ne sachent que des mots ? A quoi

(1) C'est ainsi que par désagrégation, il entre en possession de la nomenclature (J.-J. Valade-Gabel. *Méthode...*, p. 26.)

attribuer cette contradiction frappante ! A notre manière de procéder.

Ne sommes-nous pas, en effet, partis du mot dans notre enseignement ? On peut alléguer que l'impératif du verbe est à lui seul une phrase. D'accord ; mais il n'en est pas moins vrai que nous avons choisi cette phrase parce qu'elle est exprimée par un seul mot ; et à ce mot nous en avons joint d'autres un à un. Rien de surprenant si la phrase ainsi constituée apparaît au sourd comme une réunion de mots qu'il comprend séparément sans en bien saisir l'ensemble.

D'ailleurs l'enseignement du mot n'était-il pas le but de nos leçons de langue française ? On pourrait objecter que le mot nouveau n'a pas été présenté seul, mais introduit à dessein dans une phrase et que, dans ces conditions, il doit disparaître dans cette dernière. Mais introduire un terme nouveau au milieu d'autres connus n'est-ce pas indiquer à l'élève que l'exercice a en vue l'explication du mot inconnu ? De plus, la répétition de phrases analogues comprenant toutes la même expression nouvelle laisse percer notre intention. Enfin les questions posées sur l'exercice, les devoirs qui suivent, tout concourt à appeler l'attention de l'élève sur le mot enseigné.

Le sourd attachera peu d'importance aux faits dont il sera témoin ainsi qu'à leurs expressions générales traduites par des phrases, et il portera toute son attention sur la particularité exprimée par le terme nouveau.

Et il s'ensuit que bientôt il oublie l'expression entière des idées pour ne conserver que des lambeaux de phrases et des mots isolés. De là les difficultés qu'il éprouve pour saisir l'ensemble d'un récit ou d'une lecture, de là aussi l'arrêt subit de son instruction qui paraissait heureusement commencée et qui, dès lors, est gravement compromise.

Renoncer à la leçon de langue faite pour enseigner un mot et la remplacer par l'enseignement de la phrase entière, telle est la conclusion logique de cette étude.

Nous prévoyons que les débuts de l'enseignement de la langue ainsi donnés seront pénibles. Nous n'oublions pas que nous sommes en présence d'un sourd imparfaitement démutisé et bien pauvre d'idées. Les difficultés seront de deux sortes : les unes proviendront de l'indigence intellectuelle de l'élève, les autres de l'articulation. Est-il possible de faire comprendre au jeune sourd des phrases entières ? Est-il possible de les lui faire prononcer ? Telles sont les questions qui se posent.

Nous ne devons pas songer à communiquer nos propres idées à notre jeune élève, puisque le moyen de communication nous fait défaut. Il nous faut donc nous servir de celles qui sont nées en lui. Profitons de l'instant où l'enfant cherche à se faire comprendre pour lui donner la phrase que dirait à sa place le petit parlant de son âge. L'idée est présente, il y a bien des chances pour que son expression lui soit appliquée par l'enfant sans aucune erreur. La phrase, d'ailleurs, ne lui apparaîtra pas comme la réunion de plusieurs idées, mais comme l'expression de celle qu'il a présente à l'esprit. Il en aura une conception simple qui n'embarrassera en rien sa pensée. Il comprendra un ensemble d'expressions sans rien savoir de chacune d'elles. Au lieu de nous montrer sa blouse trouée en désignant un de ses camarades il nous dira désormais :

X... a déchiré ma blouse,

sans connaître la signification du verbe « déchirer », sans comprendre le possessif « ma », sans savoir que la phrase est au passé. Il sera en tout point l'image du petit entendant qui répète un peu à tort et à travers ce qu'il a entendu dire.

Nous ne faisons, en somme, que baptiser l'idée qui vient de naître. Il ne nous semble pas qu'on puisse trouver là de grandes difficultés d'entendement (1).

(1) Quand une idée, un sentiment sont nettement perçus, il ne saurait y avoir d'inconvénient à en donner l'expression écrite, quels que soient d'ailleurs la nature et l'essence grammaticale des mots à employer. (J.-J. Valade-Gabel, *Méthode...*, p. 65.)

Mais bien autres seront les difficultés provenant de l'articulation. La démutisation du sourd est encore bien incomplète quand nous commençons l'enseignement de la langue et l'on est en droit de se demander s'il est possible, à cette époque, de lui faire dire des phrases entières.

Nous n'hésitons pas à répondre affirmativement. Car, si l'enfant peut arriver à articuler en une heure quelques mots pris séparément, il peut dans le même temps apprendre à prononcer une phrase de quelques mots.

Il est vrai qu'ici les mots ne peuvent être choisis et qu'alors les difficultés en seront souvent accrues ; il est vrai aussi que la phrase se présentant comme une suite de sons non interrompus, l'étude en sera plus longue et le souvenir moins certain. Mais ces obstacles ne sont pas insurmontables. Leur prévision nous avertit seulement que nous aurons à faire preuve d'une grande ténacité pour vaincre, par des exercices répétés, la résistance d'organes qui manquent de souplesse. Notre travail consistera surtout à améliorer progressivement la prononciation des phrases déjà dites.

Nous réussirons si nous prenons soin de ne pas donner des propositions trop longues ; si nous choisissons celles qui présentent le plus de chances d'être bien prononcées, si enfin nous en travaillons l'articulation par des exercices réitérés et poursuivis sans faiblesse.

Aucune difficulté ne saurait nous faire renoncer à notre projet puisque nous sommes convaincu que de lui dépend le résultat de notre enseignement.

C'est d'ailleurs pour nous un exemple bien encourageant d'avoir parmi nos élèves un sourd auquel la méthode phraséologique fut appliquée, et qui, moins avancé que ses camarades dans l'étude raisonnée de la langue, leur est incontestablement supérieur en pratique, en application soudaine, spontanée. Il a une conception plus sûre du langage qu'il comprend rapidement soit sur les lèvres, soit dans les livres.

Ce résultat nous chercherons à l'atteindre *en renonçant à*

enseigner la langue mot par mot et en employant dans toute son intégrité la méthode phraséologique.

De l'enseignement immédiat par des procédés spéciaux (ENSEIGNEMENT MÉTHODIQUE) et de l'enseignement à long terme dans les circonstances (ENSEIGNEMENT MATERNEL).

SOMMAIRE. — L'enseignement immédiat se poursuit par des procédés spéciaux. — Inconvénients de ces procédés. — Renoncer à l'enseignement immédiat et *initier* le sourd à l'intelligence de la langue à la faveur des circonstances. Les circonstances seront-elles assez nombreuses pour suffire à cette initiation ? Nécessité d'une bonne lecture sur les lèvres. — L'enseignement de circonstance et les programmes de l'Institution.

Enseigner immédiatement une phrase ou une expression c'est chercher à en faire saisir entièrement le sens dès la première présentation et dans une seule leçon.

Pour arriver à ce résultat le maître fait usage de procédés spéciaux qui sont :

1° *La multiplication des exemples ;*

2° *Les procédés d'explication.*

Nous allons examiner les inconvénients que ces procédés nous semblent présenter *en tant que moyens d'initiation.*

Multiplier les exemples, c'est donner un certain nombre de phrases dont chacune contienne l'expression à enseigner. Les leçons suivantes nous serviront de types pour caractériser ce procédé :

1° Émile montre une cravate *large*.
montre une cravate *étroite*.
montre un pantalon *étroit* ;
montre un pantalon *large* ;
donne-moi un ruban *étroit* ;
donne-moi un ruban *large* ;
plie une feuille de papier *large* ;
déchire une feuille de papier *étroite* ;
prends une règle *étroite* ;
jette une règle *large*.

2° Hier Pierre a éte désobéissant, je l'ai puni;
demain *s'il* est obéissant, je le récompenserai.
Si Jean est paresseux, je le gronderai.
Si Émile sait bien la leçon, je lui donnerai une image.
Si vous travaillez bien en classe, vous deviendrez instruits.
Si vous ne travaillez pas bien vous resterez ignorants.

Ce qui nous frappe dans la première de ces leçons c'est la banalité, l'inutilité des phrases qui la composent :

Montrer une cravate large
Donner une cravate étroite
Jeter une règle large,... etc.

Voilà autant d'ordres que le sourd n'aura sans doute jamais à exécuter au cours de son existence. Le besoin de multiplier les exemples nous oblige trop souvent, à employer un langage inutile. Car, s'il est presque toujours facile de trouver, sur un certain modèle, quelques phrases à la portée du sourd, on s'aperçoit bientôt qu'il est difficile d'en augmenter le nombre sans en donner qui manquent d'à-propos et d'utilité. Des manuels de leçons très soignés renferment en maints endroits des phrases dont l'enfant n'a pas à se servir dans ses relations extérieures. Il se crée ainsi entre le maître et l'élève une langue qui ne se parle qu'en classe, et qui ne répond en rien aux besoins pressants du moment. Auprès de son professeur le sourd paraît démutisé et déjà initié à l'intelligence de la langue : il agit, il parle, il répond; mais vient-il à quitter son maître, il ne sait plus rien dire.

Dans les premières années de l'instruction du sourd il s'agit moins de lui faire connaître le sens d'un certain nombre d'expressions que de lui donner le langage exprimant ses besoins, celui dont il est tant privé; c'est ce langage usuel qui permettra au sourd d'entrer en relations orales avec ses maîtres, ses parents, ses camarades et lui rendra possible l'emploi de la parole.

Toute forme de langage ne répondant pas à une nécessité doit être écartée surtout au début de l'instruction. Si l'on veut que le muet devienne un parlant il faut se résoudre à sacrifier la logique de l'enseignement à l'utilité présente.

La seconde des leçons transcrites plus haut a pour objet l'enseignement de *si*. Pas de phrases inutiles dans cette leçon et cependant elle n'est pas exempte de toute imperfection.

Le maître rappelle d'abord un fait bien connu de tous ses élèves:

Hier Pierre a été désobéissant, je l'ai puni;

puis passant à la supposition il ajoute:

Demain s'il est obéissant, je le récompenserai.

Le fait de la désobéissance suivie de la punition étant dans la mémoire de tous, la supposition d'une action contraire pour le lendemain s'en trouve éclairée et pour peu que le sourd soit intelligent, il répètera ces phrases et il les comprendra. Nous ne saurions affirmer aussi sûrement qu'il a bien saisi le sens de *si*. Pour lui comme pour le jeune entendant, la supposition est évidente, elle est exprimée par *s'il est obéissant*, mais il est bien probable qu'il ne la voit pas tout entière dans l'expression *si*. C'est pour préciser le sens de cette expression et pour l'enseigner complètement dès la première présentation que d'autres exemples suivent:

Si Jean est paresseux, je le gronderai.
Si Émile sait bien la leçon, je lui donnerai une image, etc. etc.

Remarquons qu'ici la supposition ne s'appuie plus sur aucun fait antérieur, elle n'est pas évidente comme dans le premier exemple. L'idée et la phrase étant également vagues, l'expression nouvelle ne peut être comprise. C'est en vain que nous demanderons au sourd de reporter sa pensée sur des idées diverses, il ne nous suivra pas dans cette sorte de gymnastique intellectuelle.

Le sens qu'il avait attaché d'abord au mot •nouveau grâce à une idée précise, deviendra plus incertain dans les phrases suivantes ; les exemples au lieu de se prêter un mutuel appui, n'auront produit que confusion.

Nous n'avons pas obtenu de résultats plus concluants en faisant usage des *explications* comme moyen d'initiation. Le

maître cherche par ce procédé à faire naître, à l'aide de phrases connues de l'élève, une nouvelle idée qu'il exprime par une phrase finale. Les procédés d'*explication* sont variés; en voici quelques exemples:

1° Mon chapeau est-il sur le bureau? — Non, Monsieur.
est-il sur la chaise? — Non, Monsieur.
est-il sur le banc? — Non, Monsieur.
Où est-il?

2° Henri est-il grand? — Oui, Monsieur.
Est-il fort? — Non, Monsieur.
Henri est grand *mais* il n'est pas fort.

3° Paul est plus grand que Jules,
Il est plus grand que Georges. — Etc., etc.
Paul est *le plus grand* élève de la classe.

Quoique nous ayons choisi les modèles les plus simples de ce genre d'exercices, nous devons à la vérité de dire que bien souvent nos élèves ne les ont pas saisis. Nous avons pu nous convaincre que les phrases initiales n'éveillaient pas toujours dans l'esprit du sourd les idées qu'elles expriment. Nous pensions partir de phrases connues qui, en réalité, ne l'étaient pas suffisamment. Trop souvent la langue déjà enseignée est mal interprétée et il ne faut guère songer à s'appuyer sur elle pour continuer l'enseignement (1).

D'ailleurs l'intelligence de nos sourds n'est pas assez développée dans la première moitié de leurs études pour leur permettre de nous suivre dans l'emploi de ces procédés; en bien des cas ils embarrassent sa pensée et font obstacle à la vraie intuition. Pour nous qui avons l'habitude de penser, les idées s'enchaînent et s'associent, les unes donnant naissance à d'autres et les expliquant; pour l'être humain dont le niveau intellectuel n'a pas été élevé par le commerce de ses semblables, les rapports entre les idées n'existent guère, et leur association est trop problématique pour que nous puissions songer à en faire la base d'un procédé d'initiation d'un usage journalier.

(1) Les connaissances acquises dans le langage ne peuvent aider à en acquérir de nouvelles que lorsque, transformées en habitudes et faisant en quelque sorte partie de nous-mêmes, elles laissent à l'attention une entière liberté (J.-J. Valade-Gabel. Méthode..., p. 51).

En somme, nous reprochons aux procédés d'explication d'être au-dessus des forces intellectuelles de l'élève; à la multiplication des exemples, de nous faire recourir à un langage inutile et de produire la confusion dans la pensée de l'enfant.

Ce n'est point, d'ailleurs, par de tels procédés que le jeune entendant apprend la langue maternelle. Quand nous lui disons une phrase dans l'occasion, il n'en saisit pas complètement le sens. Conviendrait-il alors, d'appliquer cette phrase à huit ou dix autres faits qui, produits à la hâte, manqueraient d'à propos et de précision? Ce serait d'abord rendre l'étude de la langue bien ennuyeuse. En outre il ne nous semble pas que cette répétition immédiate puisse donner de bons résultats. La jeune intelligence ne passe pas facilement d'une idée à une autre au commandement; elle n'est pas assez exercée pour suivre la direction que nous voudrions lui faire prendre. Enfin les expressions nouvelles lui paraissent étranges et des répétitions immédiates ne sauraient les lui rendre aussitôt familières. De même qu'une personne qui nous est présentée pour la première fois ne deviendra notre amie qu'après plusieurs entrevues, de même un terme ne nous sera familier qu'après avoir été rencontré à différentes reprises. Il doit passer, avant de le devenir, par divers degrés de signification (1) et cette période d'initiation pendant laquelle il passe de l'état de terme inconnu à celui de terme connu — sorte de période d'incubation — doit être ménagée dans tout enseignement. Laisser à la pensée le temps de mûrir son fruit est le plus sûr moyen de le retrouver tel que nous le souhaitons.

Renonçons donc à poursuivre l'enseignement immédiat et rapprochons-nous de la méthode maternelle qui est la méthode intuitive par excellence (2).

Donnons la phrase quand le besoin s'en fait sentir, c'est-à-

(1) Pour lui, comme pour nous, les mots n'acquièrent que graduellement leur signification. (J.-J. Valade-Gabel, *Métohode*...., p. 64.)

(2) Placer le sujet privé de l'ouïe dans des conditions aussi rapprochées que possible de celles dans lesquelles se trouve l'enfant au berceau (J.-J. Valade-Gabel, Méthode, p. LXVI).

dire dans la circonstance ; faisons-la répéter par chacun des élèves et restons-en là. Mais prenons grand soin de saisir les jours suivants toute occasion de demander aux sourds de s'exprimer dans la même circonstance; quelques-uns pourront le faire quoique imparfaitement, d'autres auront tout oublié; répétons, corrigeons et abandonnons encore cet exercice. Après plusieurs répétitions du même genre nous ne tarderons pas à nous entendre dire la phrase ainsi apprise sans que nous l'ayons demandée. L'exemple des élèves qui ouvriront d'eux-mêmes la bouche entraînera ceux qui n'y pensent guère et peu à peu la phrase deviendra courante. Si nous la mêlons à notre conversation, à nos leçons, en variant sa forme, elle sera bientôt employée sans effort et sans recherche.

La prononciation en sera relativement bonne, meilleure que celle des phrases complètement étudiées dès la première présentation. Ce fait nous ayant frappé nous avons procédé à des expériences qui nous ont confirmé dans cette pensée qu'une phrase répétée dix fois en vingt jours était mieux dite que la phrase répétée dix fois en quelques heures. Ceci s'explique : quand le sourd aborde une phrase nouvelle, il la dit mal. Si nous entreprenons alors de la corriger aussi complètement que possible, nous sommes obligés de recourir à des répétitions successives, en demandant à l'élève de faire des efforts pour vaincre la résistance de ses organes. Et ce sont ces efforts mêmes qui, dépassant leur but, tendent et détendent brusquement les muscles, produisent une prononciation saccadée, pénible, et même, déterminant promptement la fatigue et l'énervement, font que la dixième répétition est moins bonne que les premières. Une habitude ne se contracte pas en un jour ; sachons donc attendre, après l'avoir provoquée, l'évolution lente des organes ; des essais espacés seront plus profitables que des efforts consécutifs : « patience et longueur de temps font plus que force ni que rage. »

Les mêmes effets se manifestent pour la pensée. Pour hâter l'intelligence d'une proposition appliquez-la successivement à dix sujets divers et vous provoquerez plutôt confusion que

discernement. Espacez au contraire vos exemples, dites-les quand les circonstances l'exigent, et vous pourrez apprécier le travail inconscient de la pensée. L'idée première, d'abord vague et indéterminée, se précise peu à peu ; les faits qui en provoquent la répétition l'éclairent d'un jour nouveau et elle apparaît enfin à l'enfant telle que nous la concevons : en même temps que se produisait l'évolution des organes se produisait aussi celle de la pensée.

Et, quand il paraît certain que la phrase est bien comprise, le moment est venu de réunir les divers cas dans lesquels elle fut dite, pour en constituer la leçon de langue française. Nous obtenons ainsi une série d'exemples analogues à ceux que la méthode nous conseille de présenter en premier lieu. Pas de phrases inutiles dans cette leçon, puisque toutes ont été amenées par la nécessité, et pas de confusion possible entre les idées qu'elles expriment, car le temps les a isolées. Et de même que nous n'avons rien à redouter du rapprochement de phrases analogues — ce qui ressemble fort à la multiplication des exemples — de même aussi nous pouvons donner quelques explications simples. Car nous agissons alors sur des idées et des expressions connues : la pensée du sourd est entièrement libre. Voilà comment la « multiplication des exemples et les « procédés d'explication » que nous avons repoussés comme moyens d'initiation, trouvent leur place tout indiquée à la suite de l'enseignement de circonstance. — Nous leur avons refusé le premier rang, mais nous les plaçons en seconde ligne. Ils y font revivre sous des aspects différents la langue déjà connue, ils la précisent, l'étendent suivant les besoins et la fixent définitivement; ils réunissent les connaissances éparses, leur donnent un ordre, une forme déterminée.

(*A suivre.*) PAUTRÉ.

INFORMATIONS

Nous apprenons avec peine la perte que viennent d'éprouver deux de nos principaux collaborateurs : **M. Dupont** vient de perdre son père, **M. Leguay** vient de perdre sa mère. Nous les prions tous les deux de recevoir ici, avec nos compliments de condoléance, l'expression de notre affectueuse sympathie.

*
* *

M. Snyckers, directeur de l'Institut royal des sourds-muets et des aveugles de Liège, vient de publier un cours élémentaire de langue française et de style à l'usage des classes supérieures des écoles de sourds-muets. En attendant que nous puissions rendre compte de cet intéressant ouvrage, nous adressons à M. Snyckers nos meilleures félicitations.

*
* *

MM. Boyer, Thollon, Giboulet, Dalbiat, Déjean et Chanvin, professeurs-adjoints à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, viennent de subir avec succès le cinquième examen et d'obtenir le titre d'agrégés de l'enseignement des sourds-muets.

On sait que le titre d'agrégé donne lieu à la délivrance d'un diplôme par le Ministre de l'intérieur. Conformément à l'arrêté ministériel du 23 juillet 1888, les candidats avaient présenté une thèse qu'ils ont été appelés à soutenir ensuite devant un jury de huit membres désignés par le Ministre et que présidait M. le Dr Regnard, inspecteur général des services administratifs.

Les sujets de thèse choisis par MM. Boyer, Thollon, Giboulet, Dalbiat, Déjean et Chanvin étaient les suivants :

1° De la mue de la voix chez le jeune sourd-parlant ;

2° De l'acquisition des idées abstraites par les sourds-muets ;

3° Rôle de la mémoire dans l'enseignement des sourds-muets ;

4° Rôle du dessin et des gravures dans l'enseignement des sourds-muets ;

5° Comment on peut amener le sourd-muet à la lecture des livres à l'usage des jeunes entendants ;

6° De la description.

*
* *

Espagne. — M. Julian Calleja, ex-directeur de l'instruction publique, vient de résigner ses fonctions de vice-président de la Commission administrative du Collège national des sourds-muets et des aveugles de Madrid.

*
* *

L'école des sourds-muets d'Alger. — Dans sa séance du 9 octobre 1892, le Conseil municipal a décidé la transformation de l'école des sourds-muets d'Alger en Institut départemental.

Cette transformation a été adoptée par l'Assemblée départemental et par le Gouverneur général de l'Algérie, qui contribuent tous deux, par une subvention, au fonctionnement du nouvel établissement.

Dès le 19 octobre dernier, l'école des sourds-muets a été installée dans un immeuble situé n° 13, Rampe-Valée, présentant toutes les conditions désirables pour la création d'un internat.

Depuis cette époque il n'a reçu que trois pensionnaires, bien qu'il soit assez vaste pour en héberger au moins vingt-cinq.

Le Conseil général, ayant exprimé depuis longtemps sa sympathie pour cette œuvre éminemment humanitaire, devrait, dans sa prochaine session d'octobre, y faire admettre les quinze garçons ou filles européens, en âge de scolarité, dont parlent les statistiques établies par la Préfecture, en accordant des bourses et en complétant les demi-bourses déjà votées par quelques communes du département.

Ce serait un début heureux pour cette œuvre, qui ne peut rester plus longtemps stationnaire, puisqu'elle a un local spacieux qu'il serait regrettable de laisser inoccupé.

*
* *

Un Comité de Patronage pour l'**Œuvre des sourds-muets et Aveugles** vient de se constituer à Liège.

Ce Comité aura pour but de venir en aide à l'Institut, dont les moyens d'existence sont très réduits.

M. Snyckers, le dévoué directeur de l'Institut, assistera à la première Assemblée générale et donnera des renseignements détaillés concernant son établissement aux personnes désireuses d'en avoir.

L'œuvre est destinée à concourir au soulagement de cette classe si intéressante de malheureux, si délaissés jusqu'à présent.

Les fonds qui seront remis à l'Institut doivent provenir de collectes et du produit des troncs déposés dans les principaux établissements de la ville.

*
* *

Ecole des sourds-muets et d'aveugles. — Un surveillant-adjoint est demandé pour l'école de sourds-muets et d'aveugles de Limoges. Traitement : 600 francs, nourriture et logement.

S'adresser à l'école, faubourg de Paris.

*
* *

Institut municipal des sourds-muets et des aveugles de Barcelone. — La distribution des prix aux élèves de cet Institut a eu lieu le 14 octobre dernier, sous la présidence de M. J. Bastinos, maire de Barcelone.

Aux sourds-muets les plus méritants il a été remis des livres en rapport avec leur développement intellectuel ; les jeunes aveugles les plus studieux ont reçu des instruments de musique, des appareils pour écrire.

Dans un excellent discours M. le maire de Barcelone a constaté les magnifiques résultats obtenus par les professeurs de

l'Institut municipal et les a félicités tout particulièrement pour le zèle qu'ils ne cessent d'apporter dans l'accomplissement de leur mission.

(*El Monitor de Primera Ensenanza, de Barcelone.*)

*
* *

Le Congrès Pédagogique de Madrid. — Parmi les manifestations auxquelles vient de donner lieu, en Espagne, la célébration du quatrième centenaire de la découverte de l'Amérique, on doit citer le Congrès Pédagogique qui s'est tenu à Madrid, pendant le mois d'octobre.

Nous avons sous les yeux le programme des questions soumises aux délibérations de cette assemblée et parmi lesquelles nous relevons les deux suivantes:

Troisième question. — Des moyens les plus convenables pour mener à bonne fin l'éducation et la culture des sourds-muets et des aveugles.

Septième question. — De l'organisation de l'enseignement professionnel dans les institutions de sourds-muets et d'aveugles.

El Magisterio espagnol, de Madrid, à qui nous empruntons cette information, devrait bien nous renseigner sur les discussions relatives à ces deux questions auxquelles ont dû prendre part des professeurs espagnols, portugais et américains.

REVUE DES JOURNAUX

Il sordomuto. — Juin 1892. — Sommaire de la partie pédagogique: J. Tarra, CASANOVA. — Pour le second Congrès national. — Lecture sur les lèvres, prononciation et enseignement objectif *a posto*. E. MOLFINO. — Les deux Institutions de Milan. LA RÉDACTION. — Lamentations du verbe feindre. É. MOLFINO. — Variétés.

M. CASANOVA, directeur actuel de l'Institution des sourds-muets pauvres de la campagne de Milan, retrace en quelques pages la vie et l'œuvre de son éminent prédécesseur, l'abbé Tarra. Des plumes plus autorisées que la nôtre ont dit ici même à différentes reprises tout ce que

les sourds-muets doivent et tout ce que nous devons nous-mêmes au maître qui conçut et appliqua le premier la méthode orale pure; aussi croyons-nous inutile de revenir sur ce sujet.

Au Congrès de Gênes a été inauguré un mode de travail qui, à notre connaissance, n'a été introduit jusqu'ici dans aucun Congrès d'instituteurs de sourds-muets. Copiant en partie le système adopté par les Assemblées délibérantes, le Comité ordinaire de Gênes a nommé douze rapporteurs chargés de présenter chacun une étude sur l'une des douze questions proposées. Ces rapporteurs sont dans l'ordre des questions :

MM. Lazzeri, Fornari, Ferreri, Mme Lovati, MM. Périni, Mattioli' Amadei, Scuri, Prinotti, de Rossi, Donnino, E. Molfino.

En vue d'être utile aux maîtres italiens le *Sordomuto* publiait récemment les résolutions prises au Congrès de Milan; il reproduit aujourd'hui les vœux émis dans les différents Congrès et se rapportant aux deux premières questions étudiées au Congrès de Gênes.

La première question — diffusion de l'instruction à tous les sourds-muets — a été traitée incidemment dans presque tous les Congrès et toujours des voix se sont élevées pour demander aux Gouvernements d'étendre à tous les malheureux privés de l'ouïe les bienfaits de l'éducation.

Sur la seconde question — internat ou externat — les avis sont partagés. Si le Congrès de Paris (1884) s'est prononcé en faveur de l'internat sur la proposition de F. Hément, il faut remarquer que ce dernier lui-même n'acceptait ce système que comme un pis-aller. L'externat répond certainement mieux que l'internat aux exigences de l'enseignement oral ; théoriquement, il doit être préféré, mais, dès qu'il s'agit d'organisation, des difficultés se dressent qui l'ont fait rejeter jusqu'ici.

M. E. Molfino écrit un article, — lecture sur les lèvres, prononciation, etc. — dont voici la substance :

Dès leur arrivée à l'Institution les jeunes sourds comprennent qu'ils vont apprendre à parler ; les exercices auxquels on les soumet ne leur laissent aucun doute à cet égard et bientôt ils s'essaient d'eux-mêmes à s'exprimer et cherchent à employer des mots, de courtes phrases. C'est là une heureuse disposition qui permet de continuer l'enseignement de l'articulation sans rebuter l'élève ; cependant il ne conviendrait pas, pour satisfaire à son désir, de commencer l'enseignement de la langue, car ce serait le détourner de l'étude de la parole mécanique. D'ailleurs le retard apporté ainsi volontairement par le maître à l'instruction de son élève sera vite regagné, puisque les succès dans l'étude de la langue reposent en partie sur la sûreté et la rapidité de la prononciation. Dans la première période de l'instruction du sourd-muet tous nos efforts se portent sur l'articulation et la lecture sur les lèvres ; l'enseignement de la langue est presque nul.

Mais on a craint — quoique l'expérience prouve le contraire — que le jeune sourd-muet ne comprît pas le but des exercices de prononciation pure et on a songé à lui faire toucher ce but du doigt en lui donnant la

signification de quelques mots faciles à distinguer les uns des autres par la lecture sur les lèvres synthétique.

Séduits par les résultats de cet exercice, certains ont cru pouvoir établir ainsi de véritables communications entre le maître et ses élèves : l'enseignement objectif précédait alors l'articulation pure et la lecture sur les lèvres mécanique. Dans cet ordre d'idées, M. Fornari proposait dernièrement de commencer l'étude de la langue de très bonne heure, en réduisant au besoin à une seule syllabe les mots qui en comprennent plusieurs. M. Molfino critique cette manière de faire ; d'abord, il ne convient pas que le maître parle seul, il faut que le sourd parle le plus tôt possible ; puis, pourquoi lui apprendre les vocables enfantins, puisque quelques mois suffisent à le mettre en état de dire les mots entiers ? M. Molfino pense que l'enseignement de la langue peut être retardé sans inconvénient jusqu'à ce que l'élève parle et lise sur les lèvres.

La rédaction du *Sordomuto* recherche quelles transformations devraient subir les deux écoles de Milan dans le cas où le Congrès de Gênes déclarerait que l'*externat peut suffire à l'instruction des sourds-muets.* « L'expression *peut suffire* indiquant que l'externat est regardé comme inférieur à l'internat, il n'y aurait donc aucune raison de changer la nature de ces deux institutions. » Toutefois, dès ce moment, des élèves externes pourraient y être admis.

Enfin, M. E. Molfino indique quels exercices sont à faire pour enseigner au sourd-muet les diverses significations du verbe *feindre.*

Le numéro de juillet renferme :

1° Une étude de E. Scuri sur *Benoît Cozzolino et l'école des sourds-muets de Naples ;*

2° Une reproduction des vœux émis par les Congrès de Milan, Bruxelles, Paris et Bordeaux, sur les questions 3°, 4°, 5° et 6° du Congrès de Gênes ;

3° Un article : *Plébiscite en faveur des sourds-muets*, de M. L. Molfino qui, rappelant ces paroles d'un ministre italien : « Moi aussi, je suis d'avis qu'il serait préférable de dépenser nos deniers à répandre l'instruction, plutôt que de les gaspiller en armements, mais il faudrait que le pays partageât ce sentiment, » propose de créer un mouvement d'opinion en faveur des sourds-muets. L'action concordante des journaux, de conférences *ad hoc* et de comités établis dans les villes permettrait d'atteindre promptement ce but. Une pétition signée des hommes les plus illustres, comme des plus simples particuliers, serait présentée au Gouvernement. L'auteur pense que « la Reine elle-même, la mère des malheureux, ne dédaignerait pas de s'inscrire en tête de la liste et de mettre ainsi sa haute protection au service d'une cause si sainte et si juste » ;

4° Quelques pages sur le même objet, dans lesquelles M. E. Molfino, frère du précédent, réclame le concours de la charité publique et celui du Gouvernement, pour arriver à donner l'instruction à tous les sourds-muets.

Pautré.

Organ der Taubstummen Anstalten, n° 7 (juillet 1892) (1).

SOMMAIRE. — 1. M. RENZ : *Avis*. Un musée pour les sourds-muets et tout ce qui touche à leur enseignement et à leur éducation. — 2. M. RENZ : *Le Mariage*. — 3. M. ARENDT : *Vieux but, nouveau chemin* (suite). — 4. M. H. HOFFMANN : *Le cornet acoustique*. — 5. Bibliographie. — 6. Informations. — 7. Correspondance, avis et réclames.

Supplément : Justification de la méthode allemande d'enseignement des sourds-muets, à l'égard des reproches faits à cette méthode par ÉDOUARD MOREL, et communiqués par HAUG dans le *Allgemeine Schulzeitung*, 1850, n°s 59-61.

Un *avis* qui nous a fait plaisir et qui est bien de nature à réjouir et les sourds-muets et les amis des sourds-muets est celui de M. RENZ, de Stuttgart. M. Renz informe les sourds-muets et toutes les personnes s'intéressant à ceux-ci, en Allemagne, en Autriche et en Suisse, qu'il se charge de classer, et d'expédier à l'Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris, leurs dons pour le Musée Universel des sourds-muets.

Le Mariage, également par M. RENZ, est la traduction en allemand d'une brochure (2) de M. Graham Bell sur les avantages et inconvénients des mariages entre sourds-muets. La brochure du savant américain « mérite, dit M. Renz, d'être propagée parmi les sourds-muets et leurs instituteurs. Elle contient une conférence faite en mars 1891 par le Dr Gr. Bell aux membres sourds-muets de la Société littéraire de Kendall Green. Cette conférence renferme tant de remarques de valeur que je crois satisfaire un désir de mes collègues en la traduisant complètement, souhaitant et espérant qu'elle serve à l'humanité et tout particulièrement aux sourds-muets. »

M. ARENDT se prononce contre l'enseignement trop méthodique du langage. « En troisième année, par exemple, parle-t-on de la table : ce n'est pas parce que l'objet est particulièrement intéressant qu'on l'a choisi, mais parce que ses attributs se laissent commodément revêtir des formes de langage correspondant à ce degré d'instruction... L'enfant n'apprend pas afin de parer à ses besoins, il apprend parce que cela doit être ainsi. »

Dans le même article M. Arendt nous met en garde contre le penchant que nous avons à flatter sans raison l'amour-propre de nos élèves. De même que les pères et mères des jeunes sourds, nous sommes portés à l'indulgence, à l'extrême bonté, envers ces malheureux « déjà tant punis ». Pour le plus petit effort, le sourd-muet, enfant gâté par ses parents, reçoit encore de notre part des louanges immodérées. « Si nous plaçions un phonographe dans une classe d'articulation, et même dans toute autre classe, nous serions effrayés, à la fin de chaque leçon, du nombre considérable de marques d'approbation que nous aurions prodigués à nos élèves sans grande nécessité. » M. Arendt croit voir là une cause de la

(1) Le numéro de juin ne nous est pas parvenu.

(2) Les lecteurs de la *Revue Internationale* n'ont pas oublié l'analyse de la brochure de M. Gr. Bell, par M. Dupont, publiée dans le numéro d'octobre 1891 de cette Revue

trop bonne opinion d'eux-mêmes de beaucoup de sourds-muets, et de la tendance de ceux-ci à regarder les entendants comme leurs humbles serviteurs. Malgré nous et par excès de bonté, nous donnons souvent à nos élèves une fausse idée de leur valeur personnelle, une fausse idée de la société.

Parlant de l'école de perfectionnement, complément de l'école ordinaire, M. Arendt la considère comme une transition nécessaire entre l'école et la vie d'ouvrier. Quelle que soit sa connaissance du langage, le sourd-muet doit sans cesse s'exercer à le manier s'il ne veut pas s'exposer à oublier ce qu'il en sait. A l'atelier, son infirmité l'empêche de profiter de ce qui se dit autour de lui, et, sa journée terminée, il est le plus souvent trop fatigué pour s'adonner à une occupation intellectuelle. En outre, il n'est pas, au sortir de l'école, assez préparé à faire face aux mille difficultés de la vie nouvelle dans laquelle il se trouve subitement plongé. L'école de perfectionnement, fréquentée surtout par des élèves qui font au dehors, à l'école professionnelle, l'apprentissage d'un métier, fournit au sourd-muet le complément nécessaire à ses premières études, lui ménage des délassements en le débarrassant de certains soucis matériels, lui permet de mettre au jour ses talents particuliers, le mûrit pour le combat de la vie, et le guide, « jusqu'à ce qu'il devienne à lui-même son propre pilote ». Le programme d'enseignement de cette école s'étend, selon M. Arendt, sur la langue allemande (lecture de journaux, lettres d'affaires, devoirs de composition), sur le calcul et sur le dessin. Suivant les besoins du métier de l'élève, une place plus ou moins grande est accordée pour ce dernier à l'enseignement du dessin. Les jeunes sourdes-muettes reçoivent des notions d'économie domestique, dans des cours pratiques, à l'école même.

L'article de M. H. Hoffmann est la traduction libre, et sans commentaire, de l'instruction qui accompagne l'audigène Verrier.

A signaler deux nouveaux livres : 1° *Perfectionnement du sourd-muet dans la connaissance de la langue parlée.* 2° Partie, 1892, par J. Vatter, premier professeur et directeur de l'Institution des Sourds-Muets de Francfort-sur-le-Mein ;

2° *Jardin d'enfants et école préparatoire pour enfants devenus sourds, enfants durs d'oreille et enfants sourds-muets*, 1892, par Michel Berger, professeur à l'Institut général des Sourds-Muets israélites d'Autriche à Vienne.

Organ der Taubstummen. Anstalten, n° 8 (août 1892).

Sommaire. — 1. MM. E. Erbrich et M. Clodet : *De l'éducation du sourd-muet dans la famille et dans les instituts.* — 2. M. Holler : *Le tube acoustique.* — 3. M. Arendt : *Vieux but, nouveau chemin* (fin). — 4 G. : *Le onzième congrès allemand pour le perfectionnement du travail manuel des garçons.* — 5. Bibliographie. — 6. Informations. — 7. Correspondance, avis et réclames.

Supplément : *Justification de la méthode allemande d'enseignement des*

sourds-muets à l'égard des reproches faits à cette méthode, par E. MOREL et communiqués par HAUG dans la *Allgemeine Schulzeitung*, 1850, n[os] 59-61.

MM. ERBRICH et CLODET donnent une excellente traduction du travail de M[me] CAROLINE DE BEAULIEU : *De l'éducation du sourd-muet dans la famille et dans les instituts*, inséré comme annexe à la suite du compte rendu officiel du Congrès Universel pour l'amélioration du sort des sourds-muets, tenu à Paris du 23 au 30 septembre 1878.

Pour ceux de nos lecteurs qui ne connaîtraient pas le travail en question, nous dirons que M[me] de Beaulieu y raconte comment elle fit la première éducation de son fils, sourd-muet, à qui elle apprit à parler, et comment l'Institution nationale de Paris, où florissait alors la mimique (1), acheva cette éducation au grand désespoir de la mère et. selon l'opinion de celle-ci, au grand détriment de l'avenir du jeune sourd-muet. L'auteur termine en conseillant aux mères de ne jamais se séparer de leurs enfants sourds.

Les traducteurs déclarent ne pas être de l'avis de M[me] de Beaulieu, dont ils trouvent le jugement trop absolu. Ils font remarquer que dans l'opuscule, le sentiment de la désillution se fait sentir à toutes les lignes, mais qu'on y voit aussi la preuve d'un inépuisable amour, d'une infatigable sollicitude. C'est pourquoi ils ont jugé utile de faire connaître « ce « qu'une tendre mère, confiante dans la puissance de l'amour, a conquis, « à force de patience et de peine dans la lutte contre les préjugés et « contre les nécessités de la vie ».

M. HOLLER, de Gerlachsheim, fait part de ses expériences sur l'éducation de l'oreille, au moyen de divers tubes acoustiques. Il s'est servi de l'audigène Verrier et de deux tubes allemands. Il donne la préférence à l'un des tubes allemands, sous le triple rapport du renforcement des sons, de la construction, et du prix de revient, qui n'est que de 10 francs.

Au sujet des services que peut rendre un tube acoustique à l'école de sourds-muets, et dans l'enseignement privé, M. Holler dit ceci : « A l'école « de sourds-muets, dans la situation actuelle, je ne recommanderait « l'emploi du cornet acoustique que pour le premier enseignement des « sons, et surtout pour les élèves ayant encore un reste d'audition, soit « des sons-voyelles, soit des bruits. J'estime qu'avec les élèves complè- « tement sourds le temps consacré est du temps perdu. Dans l'enseigne- « ment privé, où le professeur n'a que d'un élève à s'occuper, le corne « peut rendre de très bons services, je ne puis disconvenir que pour les « enfants les plus sourds, une certaine sensation de la parole dans « l'oreille ne puisse être produite par le tube acoustique ; mais dans ce « cas, les résultats sembleront très petits, en comparaison du temps « employé. »

M. ARENDT, termine la quatrième et dernière de ses Lettres sur l'enseignement et l'éducation des sourds-muets. Il parle des associations de sourds-muets qui n'ont généralement d'autre but que les divertissements. M. Arendt voudrait les voir devenir des Associations d'instruction et

(1) En 1878, le fils avait quarante ans.

d'éducation, se réunissant une ou deux fois par mois, pour écouter des conférences sur la politique, la religion, l'utilité générale, les professions, etc , faites par des personnes capables ; chaque société aurait à sa disposition une bonne bibliothèque. Presque tous les journaux d'association se bornant aux comptes rendus des séances ou des fêtes de la société, aux récits des parties ou voyages de plaisir de quelques membres, M. Arendt n'en voit pas la grande utilité. Quant aux journaux écrits spécialement pour être à la portée des sourds-muets, M. Arendt les rejette également. Il dit que l'entendant doit faire un petit apprentissage pour se mettre au courant du langage des journaux ordinaires, et que le sourd-muet peut faire comme lui. Les personnes de bonne volonté ne manqueront pas pour donner au sourd-muet les explications nécessaires. Ce que « l'école de perfectionnement » et « l'association d'éducation » ne lui auront pas appris, le sourd-muet devra le chercher dans les livres ou le demander à des personnes instruites. « On ne trouve guère, dit M. Arendt, qu'en se donnant la peine de chercher. »

Sur la manière de former le personnel et sur ce que doivent comporter les programmes des examens, M. Arendt indique d'excellentes choses, mais ne nous apprend rien que nous ne sachions exister déjà en fait à l'Institution nationale de Paris. Notons, en outre, qu'il se plaint que dans l'état de choses actuel, le travail va surtout aux examens, que « la course aux emplois » nuit, au moins pendant quelque temps, à l'esprit de corps parmi le personnel et au bon fonctionnement de l'école.

En terminant, M. Arendt fait pressentir qu'il reprendra bientôt la suite de ses lettres et développera les points qu'il a laissés de côté ou seulement effleurés.

Du 10 au 12 juin siégeait à Francfort-sur-le-Mein le onzième congrès allemand pour le perfectionnement du travail manuel des garçons. En même temps et au même endroit se tenait une exposition de travaux manuels à laquelle prenaient part quarante-sept écoles dont deux de sourds-muets : celle de Francfort et celle de Wurzbourg.

De la visite de l'exposition, il ressortait, dit G..., que les objets exposés étaient très beaux, trop beaux même. Comme toujours on avait cherché à briller. Les réflexions suivantes se faisaient à haute voix : « Ce n'est pas possible, un enfant n'a pu faire cela ! » ou bien « Quel temps il a dû falloir pour accomplir un pareil travail ! » ou encore « Les yeux de l'élève ont certainement beaucoup souffert, pour un ouvrage aussi finement compliqué ! » ou enfin « Si nos jeunes garçons peuvent faire toutes ces choses, à quoi sert de les envoyer encore en apprentissage après leur sortie de l'école ? »

Aussi dans les séances du Congrès, fut exprimé le désir qu'à l'avenir les objets exposés représentent, autant que possible, la série des ouvrages fabriqués dans le cours des études, de manière à permettre aux gens du métier de juger d'un coup d'œil des progrès accomplis.

Il fut aussi beaucoup parlé de ce fait que, par l'intervention des chefs d'établissements industriels, on s'écarte peu à peu du véritable but de l'enseignement manuel des garçons.

Une des questions traitées fut celle-ci : « Le travail manuel des garçons doit-il être au service de l'éducation générale, ou au service de l'enseignement? » La proposition suivante fut acceptée : « Le travail manuel des garçons doit, en première, ligne servir à l'éducation, mais il doit aussi servir à l'enseignement. Dans la situation présente, les ateliers d'élèves sont nécessairement distincts de l'école, mais toute tentative de relier à l'école l'enseignement du travail doit être saluée avec joie. »

On discuta ensuite sur ce point : « Qui doit diriger, sous le rapport de l'éducation, l'enseignement du travail manuel; est-ce le professeur, ou le chef d'atelier ?» La résolution suivante fut adoptée : « L'enseignement du « travail manuel des garçons poursuit avant tout un but éducateur, « quoique les fruits de cet enseignement profitent indirectement à la vie « pratique. Le système et la méthode de cet enseignement doivent être, « à cause de cela, développés au point de vue pédagogique. Le travail « manuel devenant ainsi un moyen d'éducation de grande valeur, il « s'ensuit que la direction immédiate de l'enseignement du travail manuel « revient, en vertu de ses fonctions, à l'éducateur, c'est-à-dire au profes- « seur. D'un autre côté, l'école doit accepter avec reconnaissance l'aide « et le conseil du représentant du métier. »

L'après-midi du 11 juin fut consacrée à la visite d'une école de travail manuel.

A la principale séance du 12 juin, le président du Congrès, M. de Schenkendorff fit ressortir les progrès qu'a fait, en ces derniers temps, l'enseignement manuel en Allemagne. Depuis 1888, le nombre des ateliers d'élèves s'est accru de 54/100, on en compte aujourd'hui 253.

Sur la question sociale et l'entraînement, vers le travail, de la jeunesse et du peuple, M. de Schenkendorff s'étendit longuement. Il dit que le peu d'estime que l'on avait eu jusqu'ici pour l'enseignement manuel ne convenait plus à notre époque. Il insista sur la nécessité de conformer les enseignements de l'école aux besoins de la vie réelle et de pousser au travail et la jeunesse actuellement dans les écoles et celle qui vient d'en sortir. Il fit remarquer que jusqu'à présent on s'était surtout occupé de l'esprit, pas assez de la main, qu'en Prusse, par exemple, on avait consacré annuellement 9 millions pour l'extension des études dans les hautes écoles, et 2 millions seulement pour le perfectionnement de l'instruction au sortir de l'école primaire.

Pas de nouveau livre à annoncer, mais une nouvelle édition, la troisième, d'un petit ouvrage de M. Hilger : *Livre de problèmes, principalement à l'usage des institutions de sourds-muets.* Premier degré. Nombres de 1 à 20.

Aux *Informations* nous trouvons, de M. Reuschert de Strasbourg, un « Appel » pour la fondation d'un musée allemand relatif à l'éducation et à l'enseignement des sourds-muets. M. Reuschert, parlant de la demande faite récemment par M. Renz à ses compatriotes, de lui envoyer des dons pour le Musée universel des sourds-muets à Paris, dit que s'il etait donné suite à cette demande, l'Allemagne se verrait dépouillée d'objets rares se rapportant à l'histoire de l'enseignement des sourds-muets. Il prie donc les possesseurs de tels objets de les conserver jusqu'à ce qu'il

existe soit à Berlin, soit à Leipzig, un musée allemand pour la création duquel il propose de former un Comité.

M. Renz répond à M. Reuschert que son intention ne pouvait être de dépouiller son pays d'objets n'existant qu'en un seul exemplaire, « précieux héritage des maîtres disparus ». Il ne croit aucun professeur de sourds-muets capable de commettre cette maladresse ou cette mauvaise action. D'ailleurs, il a pris ses précautions à cet égard. Il affirme en outre que s'il a pris la chose en main, c'est avec l'assurance que ses collègues de France contribueront à la formation du musée de Leipzig. En conséquence, il réitère aux sourds-muets, à leurs maîtres, à leurs protecteurs et à leurs amis la prière de lui envoyer des livres, photographies, objets d'art, etc., pour le Musée universel des sourds-muets de Paris.

Souhaitons dans l'intérêt des sourds-muets de tous les pays, que beaucoup de musées semblables voient le jour et se développent.

L. Danjou.

BIBLIOGRAPHIE

Institution des sourds-muets de Gênes. — *Relation financière et morale sur la gestion de l'année* 1891. — Le bilan, dressé par la Commission administrative de cette école, accuse un passif d'environ 103,000 francs dépensés pour l'instruction de soixante-cinq élèves, dont neuf externes, soit plus de 1,580 francs par élève ; ceci pour faire remarquer, en passant, que l'instruction des sourds-muets coûte cher partout.

La Commission administrative de l'Institution de Gênes ne recule devant aucune des mesures et des dépenses nécessaires pour assurer la stricte application de la méthode orale. C'est ainsi que les élèves du cours préparatoire sont tenus complètement séparés de leurs camarades plus anciens, tant en classe qu'en récréation et en promenade ; le nombre des objets du musée scolaire a été augmenté : deux spiromètres de Barnes ont été mis à la disposition des maîtres de la classe préparatoire, et des essais sont tentés depuis peu, à l'aide de l'audigène Verrier. Nous retenons ce dernier point, et nous serons curieux de voir dans la prochaine *Relation* comment ces essais auront été conduits et quels résultats aura donnés le fameux audigène sur lequel le silence semble se faire, du moins pour le moment.

Pautré.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

Tours, imp. Deslis Fréres, 6, rue Gambetta.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

HUITIÈME ANNÉE

N° 9. — DÉCEMBRE 1892

Sommaire

PARIS
LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A **M. G. CARRÉ, Éditeur,** 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VIII. — N° 9. Décembre 1892.

LE PROCHAIN CONGRÈS

A quelle époque aura lieu le prochain Congrès? — Où siégera-t-il? — Voilà deux questions qu'on m'a adressées bien des fois depuis quelques mois, et auxquelles je ne puis pas encore répondre. Ce que je peux dire, c'est que conformément à l'article 22 du règlement des congrès nationaux français pour l'amélioration du sort des sourds-muets, le Président d'un congrès doit, avant de lever la dernière séance, consulter l'Assemblée pour la désignation de la date et du siège du Congrès national suivant, et faire élire un comité en vue d'en préparer l'organisation.

C'est ce qu'a fait, en partie du moins, l'honorable M. Franck, membre de l'Institut et Président du Congrès de Paris, tenu du 4 au 6 août 1885.

L'Assemblée a choisi la date de 1893, et a élu un comité d'organisation composé de MM. l'abbé Bouchet, le chanoine Bourse, Claveau, Denis, les Directeurs des Institutions nationales de Paris, de Bordeaux et de Chambéry, Franck, Hugentobler, le Dr Ladreit de Lacharrière, Magnat et le Frère Narcisse. Mais elle n'a pas désigné la ville où se tiendra le futur Congrès. C'est donc au Comité d'organisation et d'études qu'il appartiendra de faire cette désignation.

Il ne tardera pas, sans doute, à faire connaître son choix, en même temps que le programme des questions qui pourraient faire l'objet des délibérations du Congrès de 1893. Il aura aussi à se compléter puisque nous avons eu à regretter la perte de l'un de ses membres, M. l'abbé Bouchet, l'excellent aumônier de l'Institution des sourdes-muettes de la Chartreuse d'Auray, mort à l'âge de quatre-vingt-trois ans,

le 31 mai 1891, et que, d'autre part, M. le chanoine Bourse, directeur de l'Institution des sourdes-muettes de Laon, vient de donner sa démission de membre du Comité.

A l'approche de l'année 1893, il est permis de penser que le Comité va se mettre à l'œuvre. Il n'a pas trop de temps devant lui s'il veut avoir le concours de tous les instituteurs français, et assurer le succès du quatrième Congrès national.

En ce qui concerne le siège du quatrième Congrès, M. Hugentobler, directeur de l'Institution de Lyon-Villeurbanne, dans une lettre datée du 17 octobre 1892 et reproduite par la *Revue française* dans son numéro du mois d'août dernier, propose *que la ville d'Orléans soit maintenue comme lieu de rendez-vous pour* 1893.

Une fois n'est pas coutume; mais, dans la circonstance, j'ai le regret de ne pas être de l'avis de M. Hugentobler. D'abord, je crois que la grande majorité des instituteurs, pour des raisons que je n'ai pas à rechercher ici, préférera Paris à Orléans; de plus, dans les comptes rendus du Congrès de Paris, je ne trouve aucune trace du choix de la ville d'Orléans comme siège du prochain Congrès. Il a bien été proposé que le siège du Congrès fût Orléans, mais cette proposition n'a fait l'objet d'aucun vote, et l'Assemblée s'est contentée de voter par bulletins secrets sur la date. Je rappelle qu'elle a choisi celle de 1893, alors que la Commission avait proposé l'année 1886.

A. Dubranle.

LE MUSÉE DE L'INSTITUTION DE PARIS

M. Théophile Denis, inspecteur général des institutions de sourds-muets, a créé à l'Institution de Paris, avec le concours de M. Javal, directeur de cette école, un *Musée universel* des sourds-muets.

M. Denis a fondé là une œuvre grande et belle et qui lui survivra. En parcourant ce Musée, on se demande comment il a été possible de réunir, en si peu de temps, autant de merveilles. Portraits des maîtres, tableaux, sculptures, dessins, gravures, œuvres d'artistes sourds-muets pour la plupart, constituent dès à présent une collection unique au monde, un des musées curieux de Paris.

Il convient de rendre justice à nos artistes qui ont répondu avec autant d'empressement que de générosité à l'appel de M. Denis. Des statuaires, comme Félix Martin, Chopin, Hennequin, des peintres comme Varvéris, Fortin Ginouvier, des graveurs comme Colas (1), et tant d'autres dont on retrouvera les noms dans le beau catalogue que prépare le conservateur du Musée, tous ont donné sans compter. Les institutions ont fait de même, et le moment n'est pas éloigné où il faudra songer à agrandir le Musée. L'école de Sienne vient d'offrir à celle de Paris les portraits de ses illustres maîtres, Pendola, Marchio et Pelliccioni. Ces beaux dessins, dûs au crayon du sourd-muet Giovanni Martelli, sont d'une exécution très remarquable. Celui du P. Pendola, surtout, est une véritable œuvre d'art.

Tous ceux qui eurent l'honneur d'approcher l'illustre et vénérable octogénaire, le reconnaîtront. Tel il fut, et tel il vit dans la mémoire de tous ceux qui le connurent. D'autres grands maîtres étrangers ne tarderont pas à prendre place à côté des maîtres de Sienne et de tous ceux qui ornent notre galerie historique. D'autres écoles suivront l'exemple de l'École de Sienne. En attendant, nous sommes heureux de mettre sous les yeux de nos lecteurs la lettre suivante dont nous avons obtenu communication :

(1) M. Colas vient de dessiner pour le Musée, un beau portrait de l'abbé Deschamps (agrandissement d'après une petite, trop petite gravure du temps, la seule d'ailleurs que l'on possède). L'éminent artiste, au surplus, a fait don au Musée d'un exemplaire de sa magnifique gravure représentant un attelage de bœufs d'après nature. Cette immense lithographie, d'une exécution très soignée, tout entière à la plume, témoigne une fois de plus du beau talent de ce sympathique artiste, un de ceux que l'Institution de Paris est fière de compter parmi ses anciens élèves.

Monsieur,

M. Marius Dupont, dont la précieuse intervention a été couronnée d'un succès qui dépasse nos espérances, a déposé, de votre part, au Musée universel des sourds-muets, les trois portraits des PP. Pendola, Pelliccioni et Marchio, que vous lui avez fait parvenir.

Nous n'ignorons pas que c'est à votre généreuse initiative que nous devons ces trois superbes dessins, qui vont enrichir notre galerie, en même temps qu'ils y imprimeront un relief particulièrement brillant à la section italienne de nos collections. L'administration de l'Institution nationale de Paris, dont je suis heureux d'être l'interprète, apprécie à toute sa valeur l'envoi de l'Institut de Sienne, et vous en est profondément reconnaissante ; elle remercie, en votre personne, cette célèbre maison de Pendola, qui a voulu être si dignement représentée dans la glorieuse maison de l'abbé de l'Epée.

Nous vous prions en même temps de vouloir bien transmettre nos vives et sincères félicitations à M. Giovanni Marselli, dont le crayon à rendu si vivantes les nobles figures, dans la reproduction desquelles il semble avoir mis autant de cœur que de talent. Le nom de cet artiste figurera sur ses trois œuvres, à côté de celui de l'Institut Pendola, que vous avez désigné comme le véritable donateur.

Agréez, Monsieur, avec ces assurances de nos sentiments de gratitude, l'expression de notre plus cordial dévouement.

Le Conservateur du Musée,
Théophile Denis.

A Monsieur Ferreri, sous-directeur de l'Institution Pendola, à Sienne.

Marius Dupont.

VARIÉTÉS DE SOURDS-MUETS

Sourd-muet : c'est bientôt dit. Mais que de variétés différentes on a l'habitude de confondre sous cette dénomination ! Bien des classifications ont été ou pourraient être établies. Au point de vue intellectuel, la maladie qui a déterminé la surdité a une importance capitale : car elle exerce presque toujours une influence fâcheuse sur les facultés de l'enfant.

Mais nous négligerons aujourd'hui ce côté de la question, nous proposant uniquement d'étudier chez le sourd-muet ses aptitudes pour la parole. Nos élèves, en entrant à l'école, commencent par apprendre l'articulation. Or ils ne sont pas tous également capables d'arriver à un résultat. Ils n'ont pas les mêmes dispositions naturelles.

Prenons d'abord le sourd de naissance. A première vue, il semble que ce soient là les plus déshérités, ceux dont l'instruction orale doive rencontrer le plus de difficultés. Examinez-les avec soin : beaucoup entendent et même parlent, il y a parmi eux des demi-sourds. Ce sont, par conséquent, des enfants qui n'ont jamais entendu comme tout le monde, ils sont ainsi depuis leur naissance ; leur surdité est congénitale, mais elle peut très bien ne pas être complète.

Et nous les diviserons en trois catégories bien distinctes : les *demi-sourds* entendant et répétant presque toutes les voyelles, les *sourds incomplets* percevant assez facilement les sons sans les distinguer entre eux, et les *sourds* réputés *complets* avant d'avoir fait aucun exercice spécial d'audition.

Disons quelques mots du demi-sourd pour bien montrer que c'est presque un parlant malgré la qualification de sourd de naissance. Un enfant, en venant au monde, est simplement dur d'oreille. Ses parents sont de pauvres gens qui n'ont pas le loisir de s'occuper de lui. Il se trouve à la campagne où le rude labeur des champs ne permet pas d'entretenir de longues conversations. Il entend rarement parler autour de lui. On ne lui adresse jamais directement la parole. Se voyant ainsi délaissé, il renonce lui-même à communiquer avec les autres, et à utiliser l'ouïe qu'il possède. Placé dans d'autres conditions, dans une ville commerçante, au milieu de camarades de son âge, il parlerait couramment. Entré à l'école, il peut être instruit comme un entendant, au moyen de l'oreille.

A côté des sourds de naissance viennent se placer ceux qui ont entendu plus ou moins longtemps. Un enfant ordinaire, à l'âge de quatre ou cinq ans, à la suite d'une maladie

du cerveau, peut devenir subitement sourd et perdre momentanément l'usage de la parole. Voilà un sourd-muet qui ne demande évidemment qu'à être un sourd parlant, et nous pouvons le rapprocher du demi-sourd, quelque complète que soit la surdité.

Si, au contraire, l'infirmité survient au bout de six mois ou un an, l'enfant n'ayant pour ainsi dire pas parlé jusque-là peut être assimilé au sourd de naissance et dans ce cas c'est le degré de surdité qu'il faut considérer avant tout. Nous pourrions ainsi dresser le tableau suivant des trois catégories de sourds-muets :

1° Demi-sourds de naissance.	Sourds incomplets, ex-entendants parlants.
	Sourds complets id.
2° Sourds incomplets de naissance.	Sourds incomplets ex-entend. non parlants.
3° Sourds complets de naissance.	Sourds complets id. id.

Sans exagérer la valeur de cette classification un peu théorique, nous pensons qu'il y aurait un profit réel à en respecter les principes. C'est faute de les avoir observés que la méthode orale a donné parfois des résultats insuffisants, et s'est trouvée exposée à d'injustes critiques, aussi bien à l'étranger qu'en France. Qu'on se rappelle la campagne entreprise en Allemagne par Heidsiek. Certains élèves ont une parole désagréable, incompréhensible. On en conclut que l'articulation est impossible avec tous les sourds-muets. Ne serait-il pas préférable de rechercher les causes de cette infériorité, et d'y apporter un remède? Examinons une classe composée au hasard de toutes sortes d'élèves: il y en a, par exemple, trois de chaque catégorie. Avec les premiers tout marche à souhait : le professeur est enchanté. Mais il faut également songer aux autres. Ici les obstacles commencent à surgir. Ce sont d'abord les sourds incomplets, dont les progrès semblent déjà bien lents. Mais que dire des derniers? Presque entièrement sourds, quelquefois aphones, sachant à peine respirer, ils ne tardent pas à desespérer le maître, qui, obtenant tout des premiers, n'arrive à rien avec ceux-là, tout en leur consacrant trois fois

plus de temps. Quoi qu'il fasse, ils sont toujours en retard. Cependant la fin de l'année arrive; le cours d'articulation doit être terminé; on commence la syllabation avec des éléments imparfaits qui ne peuvent produire qu'une parole défectueuse.

Faut-il rendre le maître responsable de l'insuffisance des résultats? N'est-ce pas plutôt le système qui doit être critiqué ? Ne rejetons pas non plus la faute sur les élèves et ne les déclarons pas trop vite incapables d'être instruits par la méthode orale ! Qui sait ce qu'ils auraient fait dans d'autres conditions? Qui peut dire ce qu'on aurait obtenu d'eux si, au lieu de les forcer à parler au bout de six mois ou d'un an, on eût laissé à leur voix et à leurs organes le temps de se former et de s'assouplir ? Ils seraient peut-être arrivés à articuler d'une façon plus agréable et plus compréhensible.

Cette supposition est d'autant mieux permise que la dénomination de sourd complet est loin d'être exacte. Nous nous sommes déjà expliqués à ce sujet dans un précédent article (1). Tous nos élèves ont une oreille sensible à la parole, que l'on emploie avec eux un cornet acoustique ou même simplement la voix nue (à condition d'avoir un organe un peu sonore). Nous renverrons ceux qui doutent encore aux remarquables résultats obtenus au moyen de l'Audigène Verrier. Les expériences que nous avons vu faire tout dernièrement à Bourg-la-Reine nons paraissent concluantes. Les enfants entrés cette année à l'Institution de Paris (plus d'une trentaine) ont été soigneusement examinés. Chez tous nous avons constaté, au bout de quelques semaines, une certaine sensibilité auditive. Sans oser prétendre que l'oreille des sourds presque complets puisse jamais leur suffire comme moyen de communication, nous sommes en droit de dire que le développement de ce reste d'audition, si faible qu'il soit, exercera une influence sur la parole, qu'elle pourra améliorer le timbre de la voix et devenir ainsi le précieux auxiliaire du maître, dans cette besogne ingrate de la démutisation. Si nos espé-

(1) *De l'ouïe chez le sourd-muet* (janvier 1892).

rances se réalisent, la méthode orale s'attirera moins de critiques et comptera peut-être moins d'adversaires. Les convictions seront plus fermement établies, et les progrès plus rapides le jour où tout le monde croira à l'utilisation de l'ouïe chez tous les sourds-muets.

DUFO DE GERMANE.

OBSERVATIONS

SUR

L'APPLICATION DE LA MÉTHODE INTUITIVE ORALE PURE

(*Suite*)

La pratique indiquée par J.-J. Valade-Gabel ne saurait être l'initiatrice par excellence de la langue, mais elle nous permet d'en faire dans la suite une étude simple (1) des plus profitables pour l'élève, et elle reste pour le maître un guide sûr, indispensable.

A l'enseignement de circonstance, enseignement essentiellement pratique et d'utilité immédiate, nous joindrons donc l'enseignement méthodique que Valade-Gabel a si heureusement présenté.

L'enfant recevra la langue par morceaux, telle qu'il la doit employer, puis il l'analysera, il en étudiera les parties constitutives pour en saisir toute la précision.

La méthode maternelle et l'enseignement méthodique employés successivement se compléteront pour concourir à

(1) On ne doit donc pas s'attendre à trouver ici un traité complet d'enseignement pratique, mais seulement une collection de leçons préparées avec soin et graduées de manière à aplanir les difficultés que présente l'étude élémentaire de la langue française. (J.-J. Valade-Gabel. Méthode. ., p. 133).

ce but commun : *emploi spontané d'une langue bien comprise.*

Il est difficile de fixer le temps qui doit être consacré à chacun de ces deux systèmes d'enseignement ; cependant nous pensons ne pas trop sacrifier au premier en lui réservant la moitié des heures de classe.

Valade-Gabel lui-même n'a-t-il pas dit quelque part : « L'instruction du sourd-muet vit d'actualité, d'imprévu » !

Cette large place que nous donnons ainsi à la méthode maternelle soulèvera sans doute cette importante question : *Les circonstances se présenteront-elles en assez grand nombre pour alimenter l'enseignement que vous préconisez ?*

Pour y répondre il nous suffira d'invoquer ce fait que, bien souvent, arrivant à l'Institution avec une leçon préparée, la fin de la classe nous surprend sans qu'un instant de répit nous ait permis de la présenter. Les sujets ont été fournis par les élèves eux-mêmes : l'un a raconté les exploits d'un camarade ; un autre nous a fait part de ses réflexions ; un troisième a demandé des renseignements ; une lettre reçue le matin nous a été présentée pour être expliquée ; enfin un externe s'est montré heureux d'apprendre à ses camarades ce que lui-même tenait de ses parents. Et les élèves se sont efforcés de s'exprimer, les communications orales se sont établies, la langue s'est corrigée et s'est accrue ; la parole et la lecture sur les lèvres ont gagné en assurance pendant que l'intelligence travaillait et se développait. Les entretiens se sont succédé variés et entraînants et l'heure a surpris maître et élèves les obligeant à abandonner des sujets non épuisés.

C'est ainsi que peuvent se passer bien des heures de classe dans une année et c'est dans ces instants où les élèves fournissent eux-mêmes matière à conversation que nous pensons devoir donner la langue nouvelle ; nous sommes alors assuré que l'idée est présente à l'esprit de l'enfant, nous avons par conséquent bien des chances, en donnant l'expression, de toucher juste.

Pour profiter de toutes les circonstances que l'internat nous fournit il suffit d'entraîner les élèves à nous les communiquer. Prenons part à leurs joies et à leurs peines ; reconstituons leurs actions journalières, leurs jeux ; suivons-les dans leurs relations avec leurs camarades, avec leurs maîtres, avec leurs supérieurs, avec leurs familles ; plus tard suivons-les encore dans leur apprentissage et, chaque jour, des incidents, des faits imprévus nous permettront de les initier à l'intelligence de nouvelles formules.

Bien que l'internat soit moins fécond en circonstances que l'externat nous pensons qu'il peut alimenter largement les études pendant les trois premières années de l'enseignement. Tout le secret consiste, à notre avis, à savoir profiter des circonstances.

Quand nous penserons les avoir épuisées, jetons les yeux au dehors : la rue avec son mouvement, ses boutiques, les monuments, le fleuve, la ville entière, Paris enfin, ses industries, son commerce, ses misères et ses magnificences : quelle inépuisable mine pour notre enseignement !

S'il s'agit de la campagne, de ses produits et de ses travaux, nous n'aurons qu'à franchir les fortifications pour trouver à notre portée les éléments désirables.

De nombreuses promenades scolaires donneront lieu à des leçons de choses pleines d'intérêt et les incidents qui se seront produits à l'aller, au retour et au cours des visites seront autant de circonstances variées qui nous fourniront l'occasion d'initier le sourd à l'intelligence de la langue.

De cette manière notre enseignement se trouve suffisamment alimenté de circonstances puisque nous faisons suivre celles que l'internat nous fournit d'autres plus nombreuses que des promenades scolaires fréquentes nous permettront d'aller chercher là où elles se produisent.

Il paraîtra sans doute difficile de faire de l'enseignement oral pendant les promenades scolaires, en visitant des ateliers, des usines ; on refusera peut-être de reconnaître à la lecture sur les lèvres une sûreté suffisante nous permettant

d'agir ainsi. Nous lèverons complètement ces doutes en citant des faits d'expérience : quand on a pu faire de l'enseignement pendant une semaine sans avoir recours à l'écriture ; quand on a vu des sourds lire sur les lèvres à des distances d'environ dix mètres ; quand on a constaté que la lecture sur les lèvres de profil et à distance donne des résultats qu'on ne s'explique pas ; quand on a pu suivre la conversation de quelques élèves avec des visiteurs ; qu'on a vu l'un d'eux être interrogé avec succès dans un examen par une personne étrangère à l'enseignement ; quand, enfin, on a l'avantage d'observer un sourd qui chaque soir tient conversation avec son père, pendant la marche et dans une demi-obscurité, il n'est plus permis de douter de l'efficacité de la lecture sur les lèvres. Elle peut devenir sûre et rapide et par conséquent rendre possible l'enseignement dans les promenades scolaires. Il suffit pour lui faire acquérir un développement suffisant de la cultiver sans relâche et sans faiblesse.

L'on pourrait enfin reprocher à l'enseignement de circonstance d'avancer sans but, sans ordre, à l'aventure, d'être à la merci du hasard, de méconnaître l'utilité des programmes. Il n'en est rien cependant et, quoique obéissant en partie à l'imprévu, l'enseignement de circonstance n'en est pas moins susceptible de recevoir une direction. Sans doute il ne permettrait pas de suivre des programmes qui indiqueraient tous les exercices à faire, toutes les expressions à enseigner. Si l'on admet que les circonstances peuvent influer dans une large mesure sur la langue à donner au sourd, on doit renoncer aux programmes présentés sous forme de recueils de mots, et adopter ceux qui se contentent de tracer les grandes lignes de l'enseignement et nous laissent notre libre allure en nous avertissant toutefois qu'en telle année nous aurons à insister spécialement sur telle partie de la langue plutôt que sur telle autre : c'est d'ailleurs sous cette forme que sont rédigés ceux de l'Institution nationale.

Quand ces programmes réservent l'enseignement du subjonctif pour la sixième année ils ne nous défendent pas d'en

donner précédemment des exemples pratiques, mais ils nous invitent à réunir en sixième année ces exemples épars et à les compléter. Avant cette époque nous n'avions donné que ce qui se présentait par la force des choses; en sixième année nous ne laisserons passer aucune occasion de faire employer les exemples connus et d'en donner d'autres; et c'est dans cette même année que le subjonctif apparaîtra sur le cahier de langue française sous forme de leçons, de conjugaisons, de devoirs.

Ainsi, loin d'être une entrave à l'enseignement maternel, nos programmes servent au contraire à lui donner une direction générale fort utile : tout dépend, dans cette question, de la signification qu'on leur attribue. Nous croyons être en pleine communion d'idées avec leurs auteurs en les interprétant comme nous venons de le faire, et il nous est impossible de penser à la part d'initiative qui nous est laissée par ces programmes sans y voir une marque de confiance dont nous sommes honoré en même temps qu'une porte ouverte aux améliorations.

En somme la méthode maternelle peut être appliquée à l'enseignement du sourd si nous savons profiter des circonstances qui se présentent à nous et si nous nous déplaçons pour en faire naître de nouvelles; la lecture sur les lèvres nous servira merveilleusement si nous la cultivons sans relâche; et nous ne cesserons pas d'être les observateurs scrupuleux des programmes de l'Institution *en faisant précéder l'enseignement méthodique d'une initiation préalable reposant entièrement sur les circonstances.*

Du rôle de l'écriture

SOMMAIRE. — L'écriture fait courir des dangers à la lecture sur les lèvres et à la parole : on la relègue après celle-ci. Elle n'en nuit pas moins encore à l'acquisition de la langue parlée. — N'employer l'écriture qu'après avoir assuré le souvenir de la parole.

Le rôle de l'écriture dans la méthode orale a été l'objet de

bien des discussions tant dans les organes de l'enseignement que dans les Congrès.

De ces discussions il ressort que l'écriture nuit à la parole et à la lecture sur les lèvres, et qu'elle ne doit être employée qu'après les exercices oraux.

Si, en effet, le professeur tranche par l'écriture les difficultés de lecture sur les lèvres, celle-ci, en raison même de ses difficultés, ne tarde pas à être abandonnée. Le sourd ne s'efforce plus de distinguer ce qu'il n'a pu démêler du premier coup d'œil, il porte moins d'attention à la bouche du maître; il attend que l'écriture intervienne. La lecture sur les lèvres disparaît progressivement, et c'est ainsi que des élèves dont la lecture labiale était très satisfaisante dans les premières années de leurs études arrivent à la fin sans pouvoir s'en servir utilement.

La parole aussi est sacrifiée, car, si le maître la délaisse, l'élève ne tarde pas à l'abandonner à son tour.

On a pensé assurer à la parole la place qu'elle doit tenir dans notre enseignement et la préserver des dangers que lui fait courir l'écriture en reléguant celle-ci au second plan; lecture sur les lèvres et parole, puis écriture; tel est l'ordre adopté.

Le maître parle, les élèves recueillent la parole sur ses lèvres, ils la répètent et l'écriture suit.

Sans doute on oblige ainsi le sourd à lire la leçon sur la bouche du maître, sans doute on l'oblige à la parler, cette leçon ; mais est-ce bien là tout ce que nous devons exiger de lui pour en faire un parlant à notre image? Sommes-nous certains que la langue lue et parlée une fois ou deux pourra être rendue d'après le souvenir de l'exercice oral? Car dire qu'un sourd est instruit oralement, ce n'est pas seulement assurer qu'il exprime ses pensées en langue parlée, mais c'est dire encore que sa parole est spontanée et directement provoquée par l'idée. Il ne suffit pas que le sourd lise sur les lèvres et parle; il faut encore que la langue parlée soit l'expression directe de ses pensées.

Le principe sus-énoncé qui relègue l'écriture au second

rang suffit à sauvegarder l'existence de la parole, mais il devient insuffisant si l'on cherche à faire penser le sourd en langue parlée. Car le souvenir de la phrase lue sur les lèvres et dite s'efface vite; il est fugitif comme les mouvements qu'il cherche à retenir. Les répétitions que nécessite la présentation des exercices ne suffisent pas pour assurer le souvenir oral des phrases parlées; les élèves sont rares qui pourraient reproduire ces dernières quelques jours plus tard sans les avoir vues écrites.

Et c'est à ce moment même où la phrase parlée, loin d'être définitivement acquise, court le risque presque certain d'être oubliée sous peu, que la phrase écrite se présente aux yeux du sourd. Il est facile de prévoir qu'alors le souvenir de la parole disparaît et est remplacé par le souvenir de l'écriture. D'ailleurs le sourd attendant la phrase écrite ne fait aucun effort pour retenir la phrase parlée. L'écriture prend malgré tout la place dont on avait voulu la chasser : l'élève parle la forme écrite; sa parole n'est que lecture.

Mais alors pouvons-nous considérer comme des sourds instruits oralement ceux qui pensent par l'écriture? Pouvons-nous regarder comme tels ceux dont la pensée se reporte de la demande parlée à la demande écrite et de la réponse écrite à la réponse parlée? Non. Nous devons chercher à obtenir du sourd une langue parlée sans intermédiaire; nous repoussons celui de l'écriture comme fut repoussé celui des signes : car tout intermédiaire entre la pensée et la parole est une entrave à la rapidité des communications orales.

Nous ne serons satisfait de la méthode et de nous-même qu'après avoir produit des élèves dont la parole rende la pensée avec quelque chose de la spontanéité et de l'aisance qu'elle prend dans la bouche de l'entendant.

Sans doute ce résultat est difficile à obtenir, mais nous sommes persuadé que celui-là s'en rapprochera le plus qui sera inflexible dans sa résolution de ne pas céder à la tentation de prendre ou la plume ou la craie et qui saura résister aux sollicitations de ses élèves. L'enfant a lu sur les

lèvres et répété; le tour de l'écriture n'est pas encore arrivé; avant d'écrire travaillons à assurer le souvenir de la parole. Revenons à plusieurs reprises sur les choses dites à quelques jours, à quelques semaines d'intervalle. Multiplions les répétitions, les revisions; et quand, aussitôt l'idée conçue, l'expression jaillira sans recherche, alors, mais seulement alors, rien ne s'opposera plus à ce que l'écriture paraisse.

Le rôle de l'écriture dans l'enseignement vraiment oral peut être indiqué ainsi : *Enregistrer la langue fournie oralement par les élèves eux-mêmes.*

(*A suivre.*) PAUTRÉ.

CHRONIQUE ESPAGNOLE

L'école normale de Madrid

Les cours de Pédagogie spéciale pour l'enseignement des sourds-muets sont professés, en Espagne, au Collège national des sourds-muets de Madrid.

Ces cours, dont le titulaire est M. Narciso Dominguez, vice-directeur du Collège national s'ouvrent chaque année en octobre pour se terminer au mois de mai.

Le professeur y étudie les méthodes et procédés employés dans notre enseignement.

Jusqu'ici le Collège national de Madrid a accordé la préférence à une méthode combinant les signes, l'écriture et la parole.

Une session ordinaire d'examens pour constater l'aptitude des candidats à l'instruction des sourds-muets a lieu au mois de juin.

Les candidats qui n'ont pu subir l'examen de juin peuvent, avec l'autorisation du Directeur du Collège national, se présenter à la session extraordinaire de septembre.

Le Congrès pédagogique de Madrid

Parmi les manifestations auxquelles a donné lieu, en Espagne, la célébration du quatrième centenaire de la découverte de l'Amérique, il convient de citer le Congrès pédagogique tenu à Madrid durant le mois d'octobre dernier.

Le programme d'études de ce Congrès comprenait trente-trois questions, dont deux consacrées à l'instruction des sourds-muets :

1° *Méthodes et procédés les plus convenables pour mener à bien l'instruction et l'éducation des sourds-muets.*

2° *De l'enseignement professionnel dans les écoles de sourds-muets.*

A ce Congrès prirent part des instituteurs de sourds-muets espagnols, portugais et américains, et parmi ces derniers M. le professeur Granell.

Dès que le compte rendu du Congrès nous sera parvenu, nous nous empresserons d'en extraire ce qui a trait à notre enseignement spécial pour les lecteurs de la *Revue internationale.*

En attendant, nous empruntons au *Magisterio espanol* l'information suivante :

Le Congrès pédagogique, réuni en octobre à Madrid, a émis les deux vœux suivants relativement aux enfants sourds-muets :

1° Le Congrès verra avec plaisir que le gouvernement se préoccupe davantage de l'éducation des sourds-muets en procédant à la création d'écoles spéciales pour ces infortunés ;

2° Le Congrès recommande l'organisation d'écoles d'arts et métiers dans les établissements consacrés à l'instruction des sourds-muets.

On comprendra l'importance du premier de ces vœux lorsqu'on saura que l'Espagne ne compte que onze institutions de sourds-muets et d'aveugles, avec quatre cent trente-huit élèves pour une population sourde-muette de dix à douze mille âmes.

Le Collège national des sourds-muets de Madrid

Dans le numéro de février dernier, page 350, nous avons reproduit le rapport d'un professeur brésilien, qni ne tarissait pas d'éloges sur le Collège national de Madrid.

M. Luis dos Reis trouvait tout parfait, et surtout l'édifice dans lequel est installé le Collège national.

Il paraît que M. dos Reis appartient à la catégorie des visiteurs qui se déclarent toujours satisfaits. Voici en effet ce que nous apprend *El Monitor de primera ensenanza :*

« La visite que vient de faire au Collège national des sourds-muets de Madrid le nouveau président de la Commission administrative, M. le Dr Vallédor, a procuré à ce dernier une impression des plus désagréables.

« Des bâtiments en ruines, délabrés en beaucoup d'endroits, des salles de classe, des dortoirs, des réfectoires étroits, sans lumière, sans air, humides et empestés : tel est le local dans lequel cent cinquante innocentes créatures des deux sexes passent leur misérable existence, inspirant la plus profonde pitié à tous ceux qui ont occasion de les voir.

« L'édifice ressemble plus à une prison du moyen âge qu'à un établissement de bienfaisance et d'enseignement du XIXe siècle destiné aux êtres les plus infortunés de la société : les sourds-muets et les aveugles.

« M. le Dr Vallédor, profondément affecté par un tel spectacle, qu'il considère justement comme une honte nationale, donna ordre au Directeur d'interdire l'entrée du Collège à tout étranger. Il invita le médecin à faire désinfecter journellement certains lieux qui constituent de véritables et permanents foyers d'infection et à veiller assidûment à l'hygiène et à la salubrité de tout l'établissement.

« Enfin, convaincue de l'impossibilité de remettre l'édifice en bon état, la commission Administrative se propose de recourir aux Pouvoirs publics ponr obtenir un nouveau local. »

Un récent numéro du journal sus-désigné nous informe que par une ordonnance de M. le Ministre Linarès Rivas, le Col-

lège national vient d'être installé provisoirement dans les bâtiments du Musée archéologique.

Nous souhaitons aux pauvres sourds-muets de Madrid et à leurs dignes professeurs qu'on ne leur fasse pas trop attendre leur nouveau Collège!

Auguste BOYER.

L'INSTITUTION DES SOURDS-MUETS DE LA PLATA

Nous recevons de M. José M. Sola, fondateur et directeur de l'École des sourds-muets de la Plata, la lettre suivante :

La Plata, 1er octobre 1892.

CHER MONSEUR,

Dans le numéro du mois d'août dernier, de la *Revue* (page 153) dont vous êtes l'éditeur, je lis une notice, se rapportant à l'Institut de Rosario de Santa Fé, où l'on affirme qu'il y a seulement deux écoles de ce genre dans la République, et, en même temps, on invite les autres gouvernements à suivre l'exemple de Santa Fé.

Permettez-moi de vous dire que la province de Buenos-Ayres est la seule qui compte un établissement sérieux, régulièrement monté, malgré le précaire état du trésor de cette province.

Dans l'Institut il y a vingt-huit élèves, dont neuf sont des petites filles. La subvention mensuelle est de 900 piastres, que donne le Gouvernemet, et de 200 piastres accordées par le Congrès de la Nation; ce qui veut dire que l'Institut a 1,100 piastres par mois.

L'établissement a des ateliers de charpenterie, de mécanique et de ferblanterie; prochainement on installera des

ateliers de tailleur et de cordonnier. La méthode d'enseignement est l'orale.

De plus, il y a une école des Beaux-Arts bien montée. L'Institut, fondé en 1887, par propre volonté, est, en présence des résultats obtenus, protégé par le Gouvernement de la manière la plus efficace.

Si je prends la liberté de vous donner ces renseignements, c'est dans le but d'éviter une affirmation erronée, et de mettre ainsi les choses à leur place.

A présent, je laisse à votre appréciation le soin de faire de cette communication ce que vous jugerez convenable.

Agréez, Monsieur, les salutations les plus sincères de votre serviteur.

José-M. Sola.

Ajoutons que M. José Sola est l'auteur d'un programme d'études suivi à l'école de la Plata et d'une méthode de lecture à l'usage des sourds-muets.

NÉCROLOGIE

Nous apprenons la mort de M. **Lucien LIMOSIN**, membre fondateur de la Société d'appui fraternel des sourds-muets et membre de la commission consultative de la ligue pour l'Union amicale des sourds-muets. — M. Limosin est décédé à Saint-Malo, dans le département de la Nièvre, le 21 octobre 1892, à l'âge de 42 ans.

INFORMATIONS

Un banquet de sourds-muets. — *L'anniversaire de l'abbé de l'Épée.* — *Toasts et discours silencieux.* — La Société d'appui fraternel des sourds-muets a célébré hier par

un banquet donné chez Tavernier, au Palais-Royal, le cent quatre-vingtième anniversaire de l'abbé de l'Épée.

Les convives qui se pressaient autour de la table étaient fort nombreux et sont arrivés, sans colloques bruyants, au dessert.

A ce moment, le président du banquet, M. Cochefer, s'est levé, et ses nombreux auditeurs ont écouté... de tous leurs yeux.

C'est, en effet, à l'aide d'une éloquente mimique que M. Cochefer a rendu hommage à l'abbé de l'Épée, et ensuite remercié le gouvernement de la République de sa sollicitude pour les sourds-muets.

Il a ensuite remis, au nom du ministre du Commerce, une médaille d'honneur à M. César Levert, artiste graveur.

Le sourd-muet lauréat a remercié en excellents... gestes.

D'autres orateurs, MM. Levert, Forest, Graff, Froissard, Maugenet, Murat, ont, à leur tour, soulevé, par leur émouvante mimique, les applaudissements de l'auditoire.

Des toasts ont été portés à MM. Ducoudray, député ; Albert Pétrot, conseiller municipal ; Emile Ferry, maire du IX[e] arrondissement ; aux dames présentes, et tous ont été très applaudis.

Le repas a été d'ailleurs d'une gaieté toute fraternelle.

C'est à croire que la voix est un organe superflu, puisque ceux qui en sont privés parlent, s'entendent et s'amusent si bien.

(*Le Radical*, 21 novembre.)

*
* *

Cent quatre-vingtième anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Épée. — Le 24 novembre dernier, les élèves de l'Institution nationale de Paris ont fêté, comme d'habitude, le cent quatre-vingtième anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Épée. La statue du célèbre instituteur, qui se dresse au milieu de la cour d'honneur, était couverte de fleurs et de couronnes déposées par les élèves ; des guirlandes de lierre et des trophées de drapeaux complétaient la décoration de la cour.

Le soir, à huit heures et demie, une seance de prestidigitation a été donnée par M. Belval, dans la salle des fêtes de l'Institution.

*
* *

Association amicale des sourds-muets. — Une fête très réussie a eu lieu, le dimanche 27 novembre, au Palais-Royal, dans les salons du restaurant Corazza, où l'association amicale des sourds-muets de Paris célébrait le cent quatre-vingtième anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Épée.

Des discours éloquents ont été prononcés avec une grande verve par les convives, et le clou de la soirée a été une représentation funambulesque jouée par les artistes du Comité des sourds-muets mimes.

Le président honoraire de cette réunion pleine d'entrain et de fraternelle cordialité était M. Chambellan, ancien professeur de l'Institution nationale ; le président effectif était M. Desperriers, artiste statuaire.

*
* *

Projet de création d'une Institution départementale de sourdes-muettes et de sourds-muets dans le département de la Seine. — Dans sa séance du 25 novembre dernier, le Conseil général de la Seine a procédé à la nomination d'une commission d'études chargée de la création d'une école départementale de sourdes-muettes et de sourds-muets.

Sur la proposition de M. Blondel, le Conseil général décide tout d'abord que les études s'appliqueront à la création d'une école tant de sourds-muets que de sourdes-muettes.

MM. Blondel, Stupuy, Gaufrès, Faillet, Cattiaux et Jallon sont nommés membres de la Commission.

*
* *

Adoption d'une proposition tendant à la création d'une école de sourdes-muettes dans le département de la Seine. — Dans sa séance du vendredi 4 novembre 1892, le Conseil général a adopté une proposition de M. Faillet,

tendant à la création d'une école de sourdes-muettes dans le département de la Seine. Après une discussion des plus intéressantes, dont on trouvera le compte rendu *in extenso* dans le *Bulletin municipal officiel* du samedi 5 novembre, le Conseil général vote le projet de vœu suivant:

« Le Conseil général,

« Considérant que le département de la Seine n'a point d'école de sourdes-muettes;

« Qu'il est obligé d'envoyer les enfants atteintes de cette infirmité ou à Bordeaux ou dans une institution privée à Rueil;

« Que, dans de telles conditions, le département paie très cher et n'a point de contrôle sur ces établissements;

« Qu'un tel état de choses ne saurait durer plus longtemps,

« Délibère :

« 1° Un institut départemental de sourdes-muettes sera créé dans le département;

« 2° Les élèves y seront admises gratuitement après les enquêtes d'usage;

« 3° L'administration est formellement invitée à présenter au Conseil un mémoire à bref délai.

« Signé: Faillet, Berthaut, Vaillant, Chauvière, Blondel, Piperaud, Charles Longuet, Stupuy, Albert Pétrot, Gibert, Lefoullon. »

* * *

L'Institution des sourds-muets de Rueil (Seine-et-Oise). — Extrait du *Bulletin municipal officiel de la Ville de Paris.* — Compte rendu de la séance du Conseil général de la Seine du vendredi 11 novembre :

« . . . .

« M. Gaufrès dépose une pétition de M. Magnat offrant de céder au département de la Seine son établissement de sourds-muets de Rueil.

« Renvoyée à l'Administration. »

* * *

Subvention à la Société centrale d'éducation et d'as-

sistance pour les sourds-muets en France. — Dans sa séance du 11 novembre dernier, le Conseil général de la Seine a accordé une subvention de 2,000 francs à cette Société.

Les libéralités du Conseil général ne sauraient certainement s'adresser à une œuvre plus intéressante que celle qui non seulement s'occupe de l'éducation des jeunes sourds-muets, mais encore prend souci de leur procurer du travail lorsqu'ils sont adultes, et les assiste lorsque le malheur vient les frapper.

Nous souhaitons que l'exemple du Conseil général de la Seine fasse de nombreux imitateurs.

*
* *

Nous apprenons avec un sentiment de vive reconnaissance que le **tombeau de l'abbé Sicard** va être restauré par les soins d'un éminent philanthrope, bien connu pour ses actes d'intelligente générosité, M. Osiris.

*
* *

Un journal du matin annonçait dernièrement que l'accident dont venait d'être victime le peintre sourd-muet Olivier Chéron n'aurait heureusement pas de suites fâcheuses. Ce dernier, dans une partie de chasse, avait eu un œil atteint par un plomb égaré. On avait craint un instant pour la vue de l'artiste. La blessure, fort heureusement, était beaucoup moins grave qu'on l'avait cru tout d'abord.

On sait que M. Chéron expose chaque année, au salon des Champs-Elysées, des marines très remarquées. Aussi avons-nous enregistré avec plaisir cette bonne nouvelle qui fera plaisir aux nombreux amis de l'artiste.

*
* *

Un sourd-muet assassin. — On télégraphie de Quimper, 25 novembre :

La cour d'assises du Finistère juge aujourd'hui une affaire d'une nature toute particulière en ce sens que l'accusé, Bellec (Guillaume-Marie), âgé de vingt-deux ans, est un sourd-muet.

Bellec, devenu sourd-muet à la suite d'une méningite dont il fut victime à l'âge de deux ans, a été élevé pendant sept années dans une école spéciale où il a reçu une bonne instruction.

D'un naturel violent et pervers, il faisait le désespoir de ses parents, charpentiers à Guerlesquin, qu'il menaçait à tout propos, ainsi que ses camarades.

Au cours d'une promenade nocturne, il rencontra une femme infirme nommée Barbe-Ambroisine Le Coat, épouse de Henri Huitorel, âgée de soixante-treize ans, demeurant au village du Vieux-Moulin. Celle-ci sortait d'une auberge du bourg de Guerlesquin où elle avait fait d'assez copieuses libations, comme elle en avait, du reste, l'habitude. Elle se rendait à Penarch'rach et suivant le chemin de Plougras, lorsque Bellec, la trouvant sur la route, se précipita sur elle, lui porta la main à la gorge et la terrassa.

Il était alors onze heures du soir. Maintenant sa victime à terre, l'accusé la fouilla et prit dans ses poches une somme de 30 centimes, seul argent qu'elle possédât.

Non content de détrousser cette malheureuse victime, Bellec, redoutant une dénonciation de son premier crime et voulant s'assurer l'impunité, s'arma de son couteau et le plongea à deux reprises dans le ventre de la femme Huitorel.

Mortellement atteinte, celle-ci fut trouvée sur la route quelques instants plus tard.

Transportée d'abord chez une veuve Crocq, puis à son domicile, elle expira le lendemain, dans d'atroces souffrances, d'une péritonite traumatique.

Des médecins, chargés d'examiner l'état mental de l'accusé, lui attribuent une responsabilité limitée.

Bellec, après avoir nié énergiquement les faits relevés à sa charge, a reconnu seulement avoir frappé sa victime, sans aucune intention de lui donner la mort.

Il persiste dans ses dénégations relativement au vol, malgré le démenti formel que la femme Huitorel lui a donné sur ce point, quelques heures avant sa mort.

En outre de ce double crime, l'instruction a révélé qu'au

mois de juillet dernier, étant à travailler avec son père chez un sieur Jégou, cultivateur à Plougras, Bellec lui a soustrait une somme de dix francs.

L'accusé n'a pas d'antécédents judiciaires. Il est défendu par Me de Chabre. M. Droust, procureur de la République, soutient l'accusation.

*
* *

Concours pour la rédaction d'un Recueil de maximes morales. — Nous extrayons du journal *Le Radical*, de Paris, l'intéressante information qui suit :

Nos confrères de la *Correspondance générale de l'enseignement primaire* nous prient de publier l'avis de concours qu'ils ont ouvert pour la rédaction d'un recueil de maximes morales.

Un tel livre répond trop bien à nos idées sur l'éducation moderne pour que nous ne nous fassions pas un plaisir de répondre à leur invitation.

... Dans beaucoup d'écoles primaires supérieures, à Paris, par exemple, lisons-nous dans une lettre d'institutrice qui sert d'exposé de motifs, il se fait une leçon de morale par semaine. C'est peut-être assez pour l'enseignement, c'est trop peu pour l'éducation.

Ce dont nos écoles ont besoin, toutes — petites et grandes, élémentaires et supérieures, urbaines et rurales, — ce n'est pas tant *l'instruction morale*, c'est *l'influence morale*. Il faut que résolument instituteurs et institutrices acceptent le mandat que la société leur confie; celui d'être les éducateurs de la conscience autant et plus encore que ceux de la mémoire, de l'intelligence ou du langage.

Pour avoir cette action profonde, durable sur l'âme même de leurs élèves, que peuvent-ils faire ? Des leçons, toujours des leçons ? Au contraire, quelque chose qui ne ressemble pas du tout à une leçon.

Un des moyens proposés est de donner tous les jours aux élèves une maxime morale qui s'appellerait la devise du jour.

En conséquence, la *Correspondance générale* ouvre un

concours pour la rédaction d'un Recueil de maximes morales. destiné aux élèves des écoles primaires de tout degré, et contenant une maxime par jour.

Les auteurs pourront, à leur gré, ne donner que les maximes ou y ajouter quelques notes sommaires pour l'explication orale que le maître peut avoir à faire.

Un prix de cinq cents francs sera décerné au recueil jugé le meilleur, à moins que le jury ne se prononce pour la division entre deux mémoires au plus.

Les mémoires devront être adressés au bureau de la rédaction de la *Correspondance générale*, le 15 février au plus tard.

Le concours sera jugé par le comité de rédaction de la *Correspondance générale*.

Le mémoire couronné restera la propriété de son auteur.

BIBLIOGRAPHIE

L'Enseignement du dessin, par Ernest Scuri, professeur de pédagogie et de philosophie morale, directeur de l'Institution des sourds-muets de Naples.

Le professeur Scuri vient d'être choisi parmi trente concurrents pour diriger les écoles de Voghera. Son étude sur le dessin, écrite en vue du Congrès de Gênes (septembre 92) est très documentée et très intéressante. Après un court historique de la question, l'auteur s'occupe du dessin au point de vue de son enseignement dans les institutions de sourds-muets. Mieux qu'une analyse, les conclusions de cette étude feront connaître l'opinion de l'auteur. Les voici :

1° L'enseignement du dessin dans les écoles de sourds-muets doit être donné, à un point de vue général, comme moyen d'éducation et d'istruction ; à un point de vue spécial, pour aider et préparer l'apprentissage d'un métier ;

2° En tant que moyen d'éducation de l'œil et de la main, en tant qu'auxiliaire de l'enseignement objectif, en tant que préparation à l'écriture le dessin doit être enseigné, dans les classes inférieures, à tous les élèves ;

3° Cet enseignement ayant pour but d'habituer l'élève à tracer des *lignes* et à retenir les *formes* des corps, on fera reproduire sur des cahiers

carrelés des modèles graphiques d'ustensiles de ménage d'abord et d'objets réels ensuite;

4° Le dessin industriel fait partie de la deuxième période d'instruction, et ne commencera qu'après la quatrième année d'études ;

5° Le dessin industriel aura pour base le dessin géométrique, exécuté plutôt à main levée qu'au moyen d'intruments : *lignes droites, horizontales, verticales, obliques angles, combinaisons variées, copie de solides, projections, connaissance des échelles appliquée à des réductions, à des agrandissements,*

Cet enseignement sera donné à tous les apprentis pendant deux ans (5e et 6e année) ;

6° Après le dessin géométrique viendront les applications variant avec le métier de chacun : dessin d'ornement à main levée, dessin linéaire ; (la tête), reproduction de meubles à l'échelle.

Cet enseignement figurera au programme des deux dernières années (7e et 8e) ;

7° Pour venir en aide au dessin industriel durant les deux dernières années, les élèves sculpteurs et ébénistes s'exerceront au modelage des ornements.

8° Les professeurs de dessin industriel, qui seront en même temps instituteurs des sourds-muets, seront choisis de préférence;

9° On renoncera, dans toutes les écoles, au dessin ayant une tendance artistique.

Les conclusions du professeur Scuri nous paraissent on ne peut plus judicieuses, sauf pourtant la neuvième, sur laquelle nous demandons à faire des réserves. L'art est ici frappé d'un ostracisme immérité. Certes, nous ne prétendons pas que tous les sourds-muets puissent devenir des artistes, mais les artistes sourds-muets valent les autres : ils le prouvent tous les jours. Pourquoi, dès lors, étouffer les vocations? pourquoi empêcher ces talents d'éclore ? Et puis, où commence et où finit le dessin artistique? Quand est-ce que la figure humaine, l'ornement dessiné, seront du dessin industriel, partant encouragés, quand seront-ils, au contraire, un dessin artistique et par suite, prohibés?

Marius DUPONT.

Cours élémentaire de langue française et de style à l'usage des classes supérieures des écoles de sourds-muets, par M. SNYCKERS, directeur de l'Institution Royale des sourds-muets et des aveugles de Liège.

L'éminent directeur de l'Institution de Liège vient de faire paraître encore un petit livre à l'usage des sourds-muets. Je dis encore, car nôtre infatigable confrère en a déjà publié un grand nombre, une douzaine, je crois, tous avantageusement connus dans nos institutions. Après avoir longtemps écrit pour les classes élémentaires, M. Snyckers songe à faire bénéficier de son activité les classes supérieures. Son nouvel ouvrage, *livre de lecture* E, fait suite à la série A, B, C, D, petits livres de lecture si pratiques, si bien faits pour les élèves sourds-muets. Celui-ci a pour but l'étude de la proposition. D'une manière générale, il répond aux premières leçons de grammaire à l'usage des sourds-muets de sixième année.

Il est conçu d'une manière suffisamment élémentaire et très pratique. Les récits sont intéressants et convenablement choisis ; il rendra service aux instituteurs et à leurs élèves. On y sent la main d'un maître qui a fait la classe lui-même, et s'est donné la peine d'observer.

Bonne chance à notre confrère M. Snyckers et à son nouvel ouvrage !

M. D.

Nous recevons la lettre suivante :

« *Salzimes-Namur*, le 31 octobre 1892.

A Monsieur le Directeur de la *Revue internationale de l'Enseignement des sourds-muets.*

Monsieur le Directeur.

La critique de l'*Étude sur les sourds-muets* publiée par M. Dupont dans le n° 6 de la *Revue* a provoqué des réclamations auxquelles je tiens à donner une réponse pour prévenir toute équivoque.

1° Après avoir cité le passage relatif au caractère de certaines sourdes-muettes qui se distinguent par l'opiniâtreté, M. Dupont dit: «Le deuxième croquis sera mieux accueilli que le premier par les anciens élèves de M. l'abbé « Rieffel. »

Cette réflexion a péniblement affecté les anciennes élèves de l'Institution de Chambéry ; elles ont pensé que le premier croquis les concernait.

Or il n'en est rien ; l'auteur ne vise aucune École en particulier ; en outre, il ne parle que des sourdes-muettes peu instruites, dépourvues de piété.

De plus, il est dit, page 14, que les défauts résultant de l'infirmité de la surdi-mutité disparaissent quand les sourds-muets reçoivent une éducation chrétienne.

Tel est précisément le cas des élèves confiées aux Dames du Sacré-Cœur à Chambéry. L'auteur a pu apprécier la bonne éducation donnée aux sourdes-muettes de cette Institution ; il rend témoignage à l'instruction développée et aux bonnes qualités par lesquelles elles se distinguent ;

2° En citant la fonction d'instituteur au nombre de celles que le sourd-muet ne peut remplir, l'auteur n'avait en vue que les écoles des entendants-parlants ;

3° M. Dupont prétend que l'auteur fait une attaque en règle contre la méthode orale pure.

Cette assertion gratuite est inexacte ; l'auteur reconnaît la supériorité de la parole et les précieux avantages qu'offre la méthode orale pure ; mais il nie que la parole articulée soit le seul moyen d'instruire le sourd-muet, et de le rendre à la société ; de plus il conteste, la possibilité d'appliquer la méthode orale pure dans la plupart des institutions privées, spécialement en France, car ces écoles sont dénuées des moyens nécessaires, c'est-à-dire des ressources nécessaires pour satisfaire aux conditions exigées sous le rapport du personnel, du local et du matériel (pages 34-38) ;

4° En terminant sa critique, M. Dupont déclare « que le livre de l'abbé

Rieffel est pavé de bonnes intentions, mais: *Errare humanum est; Perseverare diabolicum* ».

L'intention de M. Dupont est-elle de dire que ce livre renferme de nombreuses erreurs ?

On pourrait le croire; dans ce cas. M. Dupont voudra bien publier une étude sur les sourds-muets véridique.

Quant aux intentions de l'auteur, elles se réduisent à une seule, savoir : publier une étude sur les sourds-muets considérés sous tous les points de vue, d'après les documents fournis par l'histoire et les hommes les plus compétents.

Quant à la sentence: *Errare humanum est*, etc, elle est absolument sans effet dans le cas présent; c'est un coup d'épée dans l'eau ; en effet, ces paroles ne sont applicables qu'aux erreurs soutenues avec opiniâtreté contre la Révélation divine, par exemple aux hérésies.

Le diable n'a rien à voir dans l'étude sur les sourds-muets par l'abbé Ed. Rieffel.

A son tour, l'auteur cite la belle maxime suivante comme conclusion pratique: *In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas*

Veuillez, monsieur le Directeur, quand il vous plaira, donner connaissance de ces observations aux lecteurs de la *Revue*, et me faire adresser le numéro dans lequel elles sont insérées.

Agréez, avec mes remerciements, le témoignage de ma considération distinguée.

L'abbé Ed. Rieffel,
à Salzimes-Namur (Belgique).

En appréciant l'ouvrage de M. l'abbé Rieffel, nous avons usé de notre droit de critique. L'auteur use de son droit de réponse. Pour ne point prolonger inutilement le débat, nous renvoyons nos lecteurs au livre : ils concluront.

A M. l'abbé Rieffel, qui « conteste la possibilité d'appliquer la méthode orale pure dans le plupart des institutions privées, spécialement en France », faute de ressources, nous sommes pourtant obligé de rappeler que les écoles françaises consultées ont déclaré, à la presque unanimité, qu'elles suivaient la méthode orale pure. (Voir les statistiques publiées par la *Revue Française* en 1887 et en 1891.)

Enfin nous ne pouvons que nous réjouir d'avoir fourni à notre vénérable confrère l'occasion de reconnaître publiquement *la supériorité de la parole et les précieux avantages qu'offre la méthode orale pure.* (Voir paragraphe 3 de la lettre qui précède.)

Marius Dupont.

Cours de langue française à l'usage des écoles de sourds-muets, par MM. André et Raymond, professeurs à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris. — Paris, 1892.

MM. André et Raymond ont déjà publié, en 1887, le cours de première année, en 1888 le cours de deuxième année. Ils viennent d'ajouter un nouveau volume à leur œuvre en faisant paraître aujourd'hui le cours de troisième année.

Rappelons tout de suite en quoi consiste essentiellement cette œuvre. C'est un recueil de leçons graduées dont l'ensemble formera un cours complet d'enseignement de la langue française aux sourds-muets.

Les leçons sont intuitives, c'est-à-dire que le mot ou la phrase y sont enseignés en présence du fait ou de l'idée.

Le moyen de communication entre le maître et l'élève est la parole. L'écriture n'intervient qu'en seconde ligne, dans des exercices d'application.

Ce qui revient à dire que les auteurs se conforment fidèlement à la méthode suivie à l'Institution nationale de Paris et dans la majorité des écoles de sourds-muets, méthode que le Congrès de Milan, en 1880, a dénommée *méthode intuitive, orale, pure.*

De nombreuses leçons pratiques, disposées comme autant de jalons traçant la route, voilà ce qu'offrent MM. André et Raymond « pour aider « le maître dans sa tâche difficile, pour lui éviter ou lui faciliter la recherche « de tout ce qu'il doit enseigner (1) » et particulièrement « pour per- « mettre au jeune maître d'atteindre sûrement et sans perte de temps « le but qu'il se propose (2) ».

En poursuivant, par la publication du cours de troisième année, l'entreprise commencée en 1887, MM. André et Raymond « croient répondre au « premier des vœux exprimés par le Congrès de Paris (août 1885), qui recommandait :

1° *La rédaction de programmes d'enseignement,*

2° *La rédaction d'ouvrages élémentaires développant les matières de ces programmes.* »

Bien pénétrés de cette vérité pédagogique que la forme et le fond du langage doivent aller de pair, car, suivant l'expression d'un maître en l'art d'instruire, les mots sans les choses ne sont que des écorces vides, les auteurs ont choisi et multiplié leurs exemples de manière à enseigner, en même temps que des formules, de nombreuses et utiles connaissances. Au commencement de chacun des trois livres, qui jusqu'à présent composent le cours, ils ont placé une liste des mots qui peuvent être enseignés dans les leçons, dans les exercices d'application et aussi toutes les fois que les circonstances en offriront l'occasion.

Également, au début de chaque livre, ils ont placé et le programme des matières qui seront développées dans la suite des leçons, et la liste des exercices dont il sera fait usage selon les besoins de l'enseignement.

Enfin, pour rendre leur cours plus complet, ils ont annexé un programme de calcul, à celui de langue, l'enseignement du calcul devant contribuer, dans une certaine mesure, au développement du langage.

La nouvelle publication contient cent soixante-huit leçons réparties en six chapitres.

Les parties les plus importantes du programme de deuxième année sont revisées dans le premier chapitre, au moyen d'exercices dans le genre de celui-ci :

Paul, as-tu un crayon ? — Oui.
De quelle couleur est-il ? — Il est bleu.
Pierre en a-t-il un ? — Non, Monsieur.

(1) et (2) Préface du cours de première année 1887.

Transformant ce dialogue en récit, l'élève doit dire ensuite: *J'ai un crayon bleu. Pierre n'en a pas.*

L'exercice inverse, transformation d'un récit en dialogue, est aussi très employé. Ces deux exercices appliqués à des sujets de plus en plus étendus sont d'une très grande valeur. Viennent ensuite les phrases à compléter, à corriger, à construire, qui rendent aussi de grands services.

« Tous ces exercices obligent l'élève à réfléchir, l'habituent à travailler seul, à mettre en œuvre les connaissances acquises, et à trouver la formule convenable pour exprimer sa pensée. Grâce à ces exercices que le maître doit multiplier, on laisse un rôle de moins en moins important à l'enseignement passif, par lequel l'élève reçoit sans le moindre effort intellectuel quelques notions qu'il oublie aussitôt, faute de les appliquer (1) ».

Le deuxième chapitre est consacré à l'enseignement des formes du comparatif et du superlatif, formes qui, si l'on n'y prend garde, produisent facilement des confusions dans l'esprit des sourds-muets. MM. André et Raymond ont pensé que ce n'était pas trop d'une vingtaine de leçons pour enseigner ces formes aux sourds-muets et surtout pour amener ceux-ci à les employer.

A ce propos, nous ferons remarquer que parfois *la peur d'un mal nous conduit dans un pire*, et que, voulant être trop clairs, les auteurs ont peut-être fini par être obscurs? Nous le croyons, du moins en ce qui concerne l'exemple suivant :

Louis est-il aussi grand que Pierre? Non Monsieur il n'est pas aussi grand il est plus grand.

Cette remarque faite en passant et sur un exemple peut-être unique n'enlève rien du reste à la valeur des leçons qui sont en général bien choisies et bien graduées.

L'enseignement des pronoms démonstratifs, relatifs et indéfinis retient quelque temps l'élève sur les expressions *celui qui, ceux qui..., dont..., personne, chacun,* etc. dont le sens est facile à saisir, mais dont l'usage judicieux ne s'acquiert que par des exercices répétés.

De toute importance est le chapitre IV qui comporte l'enseignement de cinq temps du verbe: infinitif présent, imparfait de l'indicatif, plus-que parfait de l'indicatif, passé défini, participe présent. Les idées exprimées par ces divers temps ressortent nettement d'exemples qui sont bien choisis. Les petits récits qui complètent ce chapitre, et que les élèves doivent raconter en changeant les personnes, sont de tous points dignes d'éloges. Des conjugaisons en phrases complètes, des phrases à corriger, à compléter aussi nombreuses que variées contribuent à affermir l'élève dans la connaissance de ces temps du verbe.

Dans le chapitre V, à la suite de leçons sur quelques adverbes et prépositions, est indiquée la manière d'exercer le sourd-muet à composer de petites narrations, de petites lettres, des descriptions d'objets, des descriptions de gravures. Nous voudrions pouvoir en citer quelques passages afin de montrer tout l'intérêt de ces leçons dont le titre seul a suffisamment indiqué l'utilité.

(1) Cours de troisième année, page 20.

Le chapitre VI est réservé à l'enseignement de la nomenclature et à celui du calcul. Il va sans dire que ces enseignements durent toute l'année et que l'on n'a pas attendu d'avoir épuisé les cinq premiers chapitres pour aborder le dernier. La disposition en chapitres a, d'ailleurs, cet avantage de permettré au maître de commencer, quand il le veut, l'enseignement de telle ou de telle partie du programme.

Au chapitre VI est indiqué le moyen d'enseigner les mots qui n'ont pas trouvé place dans les leçons ou dans les exercices d'application. On les fait entrer dans des phrases ou des récits à la portée des élèves. La nouveauté des sujets rend toujours ces récits intéressants. Les exemples donnés seront, par leur variété et leur simplicité, certainement goûtés de nos élèves.

Il y aurait peut-être eu avantage a multiplier ces exemples, et à les classer; on aurait eu ainsi une petite encyclopédie de l'enfance appropriée au jeune sourd-muet. Mais, toutes ces notions auraient sans doute donné au livre un développement trop considérable. Un recueil imprimé à part ferait à notre avis un bon livre de lecture pour les sourds-muets qui suivent le cours de 3e année.

MM. André et Raymond conseillent aux maîtres de composer eux-mêmes le plus grand nombre possible de petits sujets semblables, et renvoient aussi aux livres illustrés les plus élémentaires à l'usage des enfants ordinaires.

Nous venons d'analyser bien sommairement le nouveau livre et l'œuvre en général des deux professeurs de l'Institution nationale de Paris. Puissions-nous avoir suffisamment attiré l'attention de nos lecteurs, sur ce travail qui a de la valeur et qui sera bientôt entre les mains de tous les instituteurs. Il sera consulté par les uns et servira de *guide aux autres.*

Pour donner une idée plus complète du dernier livre de MM. André et Raymond et aussi dans la pensée que nous pourrons être agréable a nos lecteurs, nous reproduirons dans le prochain numéro la préface de l'ouvrage que nous venons d'analyser.

L. DANJOU.

ERRATA

DE L'ARTICLE La Surdi-Mutité et son Traitement

PARU DANS LE DERNIER NUMÉRO DE LA *Revue Internationale*

Page 214, dernière ligne, *lire* : 250.000.

Page 216, 1re ligne, *lire*, 7,7 sourds-muets pour 10.000 habitnts.

Page 216, 22e ligne, mettre sous cette ligne le tableau de statistique qui figure page 215.

Page 218, 3e ligne, mettre « *par* 100.000 *habitants* » au-dessus du tableau de droite et non pour les deux tableaux.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

HUITIÈME ANNÉE

N° 10. — JANVIER 1893

Sommaire

PARIS
LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A **M. G. CARRÉ, Éditeur**, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VIII. — N° 10. Janvier 1893.

COURS DE LANGUE FRANCAISE

PRÉFACE

Nous publions aujourd'hui notre troisième volume ; il est la continuation naturelle et logique des deux premiers, et il marquera, nous l'espérons, un pas de plus vers le but auquel tendent tous nos efforts : amener le sourd-muet à l'intelligence aussi parfaite que possible de la langue française. Certes on ne saurait prétendre enseigner une langue avec autant de précision qu'on enseigne la géométrie ; car, en matière de langage, bien des choses s'apprennent insensiblement et au jour le jour. Toutefois il est bon de suivre une marche régulière, déterminée à l'avance. Comme nous l'avons déjà dit dans une préface précédente, c'est nous qui traçons la route ; mais ensuite il faut que chaque professeur, devenant à son tour le guide de ses élèves, les aide à la parcourir de la façon la plus instructive et la plus agréable.

Ce livre renferme huit chapitres. Conformément à l'ordre que nous avons adopté dans la deuxième année de notre cours, nous avons pensé qu'il y aurait à la fois plus de clarté et plus d'utilité à grouper nos leçons en différents chapitres, de manière à laisser au professeur liberté entière d'aborder telle ou telle partie de son enseignement à l'heure qui lui aura paru favorable.

On remarquera d'abord que les listes dont se compose la nomenclature de cet ouvrage offrent plus de développement que les précédentes ; les années suivantes, nous procéderons de même, parce que, plus l'élève avance dans l'étude et la connaissance de la langue, plus il veut et doit apprendre.

Valade-Gabel, notre prédécesseur et notre maître dans la carrière, s'était bien pénétré de l'importance de cette vérité ; aussi quel soin attentif avait-il de ne pas négliger ce qui concerne l'enseignement de la nomenclature.

« Bien que dans la méthode naturelle, disait-il, la nomen-
« clature résulte de l'enseignement de la phrase et de sa
« décomposition, il importe de surveiller et de diriger l'élève
« dans les acquisitions qu'il en fait ou qu'il en doit faire...

« Chaque mot que l'élève apprend, adjectif, verbe ou nom,
« devient pour lui comme la racine de la famille à laquelle
« ce mot se rapporte ; d'où la nécessité de passer successi-
« vement en revue les familles dans lesquelles se groupent,
« au nombre de SEPT OU HUIT MILLE, les mots qui constituent
« la langue française usuelle. »

En conséquence, nous avons jugé qu'il ne suffisait pas de nous borner à la construction grammaticale de la phrase, mais que l'obligation s'imposait de réserver, dans notre enseignement, une large part à la nomenclature. Nous avons d'abord donné à nos élèves les notions relatives aux mots dont l'usage revient très fréquemment, tels que ceux que nous trouvons portés aux programmes de la première et de la deuxième année ; puis nous nous sommes occupés des mots d'un emploi plus rare, mais qu'il n'est pas moins nécessaire de connaître.

Le premier chapitre est exclusivement consacré à revoir les points principaux du programme de la deuxième année. De même qu'au commencement du volume précédent, nous avons présenté des exercices de récapitulation sur les adjectifs possessifs (une des grandes difficultés qui arrêtent le sourd-muet), de même ce livre contient à son début un certain nombre d'exercices destinés à remettre en mémoire les trois temps primitifs, dont la compréhension exacte et l'application judicieuse sont encore pour le sourd-muet une source d'embarras et d'erreurs. Quand nos élèves se seront bien rendu compte de la valeur et du rôle des pronoms personnels, des adjectifs et des pronoms possessifs, quand ils se seront fait une idée bien nette des temps passé, présent et

futur, alors ils auront déjà accompli un progrès immense dans l'étude de la langue française.

Le quatrième chapitre est le plus important. Là nous avons passé en revue *l'imparfait*, *le plus-que-parfait*, *le passé défini*, etc... Nous avons multiplié les exemples, introduit de la variété dans les exercices ; car il arrive souvent que nos élèves sont incapables d'employer à propos un temps du verbe, parce qu'il ne leur a pas été suffisamment enseigné. Il est indispensable aussi de les habituer dès maintenant à la pratique des devoirs écrits, ce qui leur permettra de faire usage des connaissances acquises et de prouver par là qu'ils ont compris d'une manière satisfaisante la valeur réelle des différents temps du verbe.

Dans le sixième chapitre, nous traitons pour la première fois de l'enseignement proprement dit de la rédaction. Au moyen de courts récits, de lettres très brèves, de descriptions très simples d'objets ou de gravures, nous essayons d'amener le sourd-muet à lire, à comprendre ce qu'il lit, et, par suite, à exprimer ses idées. Ce sera le moment de lui mettre entre les mains des livres tout à fait élémentaires, dans le genre de ceux dont se servent les petits enfants des écoles primaires : de la sorte, il s'exercera à la lecture qui bientôt deviendra pour lui un véritable plaisir. Grâce à elle, le sourd-muet studieux, parvenu à la fin de la quatrième année, sera en mesure d'apprendre tout seul presque autant de choses qu'avec le secours de son professeur.

Puisse ce nouveau travail contribuer à la vulgarisation, au perfectionnement de la méthode suivie dans les écoles de sourds-muets. En continuant l'œuvre que nous avons entreprise en 1887, nous croyons répondre au premier des vœux exprimés au Congrès de Paris (août 1885), lequel par ce vœu recommandait :

1° *La rédaction de programmes d'enseignement;*

2° *La rédaction d'ouvrages élémentaires développant les matières de ces programmes.*

André et Raymond.

OBSERVATIONS

SUR

L'APPLICATION DE LA MÉTHODE INTUITIVE ORALE PURE

(*Suite*)

De l'étude par cœur de la leçon écrite

SOMMAIRE. — L'étude par cœur de la leçon écrite affaiblit l'idée. — Si l'on assure le souvenir de la parole avant d'écrire, l'étude de l'écriture devient inutile.

La leçon de langue française étant écrite et copiée, le plus souvent on la fait apprendre et réciter mot à mot.

Sans examiner les dangers que court la clarté de la parole dans ce travail où le sourd est abandonné à lui-même, nous nous bornerons à indiquer l'influence fâcheuse qu'il peut avoir sur la pensée.

Dans l'étude par cœur de phrases qu'il a dites quelquefois seulement, le sourd a tout à apprendre, car d'un si petit nombre de répétitions orales il a peu retenu. Son travail consiste à apprendre la forme écrite et la prononciation de chaque mot, et l'ordre des termes dans la phrase. Tout entier à l'étude du mot graphique et parlé, occupé à confier à sa mémoire l'ordre de succession des expressions, il perd de vue le sens de la phrase : les propositions n'évoquent plus en lui aucune idée. Il étudie sans comprendre ; il récitera sans penser.

L'étude de l'écriture nécessite des efforts de mémoire qui détournent la pensée : voilà pourquoi nous la condamnons en tant qu'exercice journalier.

D'ailleurs la manière de procéder que nous avons indiquée plus haut supprime l'étude par cœur de la leçon écrite.

Car, pour préserver la parole des dangers que lui fait courir une écriture hâtive, nous avons assuré d'abord le souvenir de la phrase parlée ; quand nous écrivons une leçon c'est que le sourd la sait oralement ; il peut la dire, il nous la dicte lui-même : il n'est donc nullement besoin de lui en faire étudier le mot à mot.

Ainsi les précautions mêmes que nous avons cru devoir prendre pour retarder l'intervention de l'écriture, nous permettent de supprimer l'étude et la récitation de la leçon écrite. En ajournant la leçon écrite nous avions assuré l'existence du langage oral ; en renonçant à l'étude de l'écriture, nous conservons à la langue parlée toute la clarté que lui assure une présentation faite à la faveur de circonstances réitérées.

En un mot, *nous remplaçons l'étude de la langue écrite par celle de la langue parlée.*

Du devoir écrit individuel et du devoir oral collectif

Sommaire. — La correction du devoir écrit individuel prend beaucoup de temps. — Remplacer souvent le devoir écrit individuel par le devoir oral collectif.

Les devoirs peuvent être ramenés à deux types : l'un n'est que la répétition des connaissances fournies en classe, l'autre est un produit de l'intelligence des élèves ; le premier provient directement des leçons antérieures, le second est le résultat de la réflexion, du raisonnement et de l'imagination ; dans le premier, l'élève récite, dans le second, il crée.

Ce second type de devoir, celui qui est incontestablement le plus profitable, suppose, de la part de l'élève à qui il s'adresse, une provision d'idées et d'expressions déjà considérables. La plupart de nos élèves sont si pauvres d'intelligence, ils sont si inhabiles à se servir des quelques phrases qu'ils cherchent à employer, que leur peu de réflexion et

d'imagination n'est exprimé qu'en un langage presque inintelligible (1).

Il est toujours difficile, quelquefois même impossible, de corriger de tels devoirs, et, soit que nous les rendions tout surchargés de corrections incertaines, soit que nous renoncions à les corriger, ils n'auront servi le plus souvent qu'à décourager le sourd ; puisque nous attendons peu de lui, les devoirs d'imagination seront rares.

Le devoir qui rappelle la langue précédemment enseignée peut être plus fréquent. Le sourd y prouve qu'il a compris les leçons antérieures et qu'il a retenu la langue qu'elles renferment. Cet exercice est une revision pour l'élève, un contrôle pour le maître ; il ne manque donc ni d'intérêt, ni d'utilité. D'ailleurs, étant à la portée de l'enfant, il est généralement acceptable, et la correction en est possible. Aussi ferons-nous usage de ce dernier devoir dans tout le cours de l'enseignement, réservant l'exercice de réflexion et d'imagination pour la dernière période des études.

Comment sont faits les devoirs ?

Généralement ils sont individuels. Chaque élève produit un travail écrit qu'il remet au maître. Pour que la correction en soit profitable, elle est faite en présence de l'élève. Le maître indique les erreurs, il les corrige et donne les explications nécessaires. Mais, en procédant ainsi, on s'aperçoit bien vite que la correction des devoirs cause une grande perte de temps, et une question se pose : Le profit que les élèves en retirent est-il en rapport avec le temps qu'on y consacre ?

Nous ne le pensons pas. Nous avons montré plus haut que le plus grand nombre des devoirs n'ont que l'intérêt d'une revision ; pouvons-nous consacrer des heures entières à la revision d'une leçon ? N'est-il pas un moyen plus simple de faire reviser ? Ne pouvons-nous pas faire profiter le sourd des avantages du devoir sans lui en faire subir les inconvénients ?

(1) Sachez attendre que l'élève ait la mémoire bien et solidement meublée de mots et de tournures de phrases, avant d'exiger qu'il fasse de lui-même rien qui ressemble à de petites narrations. (J.-J. Valade-Gabel. *Méthode...* p. 69.)

C'est cette question que nous pensons résoudre en proposant de remplacer fréquemment le devoir écrit individuel par le devoir oral collectif. Tous les élèves sont appelés à participer à la confection du devoir; rapidement ils disent au maître les phrases qu'ils composent; les réponses de l'un corrigent celles de l'autre; le maître approuve ce qui est bien dit, corrige ou fait corriger ce qui laisse à désirer et choisissant lui-même les expressions les plus convenables, il les écrit ou les fait écrire au tableau.

Le devoir se fait ainsi en commun assez rapidement. Et si, l'exercice terminé, l'enfant n'a pas sous les yeux son propre travail, il se trouve cependant en présence d'une composition à laquelle le maître peut donner tous les caractères d'une bonne revision. Il peut faire plus même et augmenter suivant les besoins la langue et les connaissances du sourd tout, en faisant produire aux élèves tout ce qu'ils peuvent donner.

En procédant ainsi, plus de corrections individuelles et interminables pendant lesquelles on ne sait à quoi occuper les élèves, et aussi plus de ces devoirs sans valeur qui disent par trop clairement au sourd en quelle indigence intellectuelle le maintient son infirmité.

L'intérêt que les élèves prennent à cet exercice, la comparaison qu'ils font de leur savoir réciproque et l'émulation qui en est la conséquence sont encore des raisons puissantes en sa faveur.

Enfin, si nous considérons que nous avons une fois de plus donné le pas à la parole sur l'écriture, si nous remarquons que les corrections se sont adressées à la langue parlée et non à la langue écrite, nous n'hésiterons pas à abandonner en partie le devoir écrit individuel pour *faire un fréquent usage du devoir oral collectif.*

Conclusions

Des études ci-dessus il résulte :

1° Que l'objet de la leçon de langue française doit être *la phrase* et non *le mot;*

2° Que l'enseignement méthodique doit être précédé d'une initiation préalable reposant entièrement sur les circonstances;

3° Que le rôle de l'écriture se bornera à enregistrer la langue fournie oralement par les élèves;

4° Que l'étude et la récitation journalières de la leçon écrite se trouvent le plus souvent alors supprimées ;

5° Qu'aux *devoirs écrits individuels* peuvent être substitués dans une large mesure *les devoirs oraux collectifs.*

PAUTRÉ.

A PROPOS DU DEUXIÈME CONGRÈS NATIONAL

DES MAITRES DES SOURDS-MUETS

TENU A GÊNES

Je ne m'attendais pas à voir les maîtres des sourds-muets de toute l'Italie accourir au deuxième Congrès national tenu à Gênes. Les plus distingués d'entre eux s'y rendirent; on y remarquait le vénérable abbé Pollastri, élève du célèbre philologue Fabriani, le Dr Anfossi de Turin, le chevalier Argiolas de Cagliari, Fornari et Lazzeri. Tous les maîtres de l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan s'y trouvaient également; la parfaite union qui régnait entre eux, mes collègues, était admirable; tous étaient enflammés du désir de contribuer à la régénération des enfants confiés à leurs soins. C'est qu'ils ont appris de leurs maîtres — il est bon qu'on le sache — que, sans union, une institution ne peut ni prospérer ni se distinguer et que, d'une entente complète des maîtres, dépend le succès de toute bonne méthode d'enseignement.

Avant l'ouverture du Congrès, bon nombre de maîtres s'étaient préoccupés de la formation du Bureau; quelques-uns le voulaient composé exclusivement de laïques, et d'autres au contraire de prêtres qui fussent en même temps directeurs d'écoles renommées. Exclure complètement ces derniers eût été chose grave, comme aussi de ne pas élire quelques membres de l'École de Gênes. Ceux qui appuyèrent cette proposition montrèrent par là qu'ils portaient peu d'intérêt à la cause des sourds-muets en méconnaissant tout le bien que les prêtres catholiques ont fait à ces malheureux dans la Péninsule. Silvestri, Assarotti, Provolo, Fabriani, Pendola et Tarra furent en effet des prêtres, et les meilleurs instituteurs de notre temps le sont également; bien plus, ce sont des prêtres qui ont fondé la plupart de nos écoles. Le Dr chanoine Joseph Gualandi — pour citer un exemple — et son frère, le regretté César Gualandi, fondèrent de leurs deniers une institution à Bologne, des écoles à Rome et à Florence. Ces derniers, d'ailleurs, loin de rechercher la gloire, se contentèrent de travailler à l'amélioration du sort des malheureux auxquels nous avons consacré notre vie.

A la séance d'inauguration du Congrès, le P. Banchi, directeur de l'Institution de Sienne, ayant eu connaissance des deux courants qui s'étaient formés, eut l'heureuse pensée de faire élire par acclamation, comme président du Congrès, celui qui avait présidé le Comité d'organisation. Sa proposition ayant été favorablement accueillie, les autres membres du Bureau furent aussi élus par acclamation à la grande indignation de ce petit nombre de congressistes qui désiraient ne voir au bureau aucun des ministres de Celui qui est la source de toutes les sciences et de la charité.

Le succès de tout congrès dépend, en grande partie, de son président. Ce dernier doit avoir la répartie prompte; il doit être énergique et résolu. C'est grâce à des dons semblables que l'honorable Luzzatti tint tête à ses fiers contradicteurs au Congrès de Crémone. On a dit de lui qu'il s'était surpassé en abondance, en imagination et en vigueur dans ses discours. Il en fut de même dans d'autres congrès, et il eût été

nécessaire que ce fait se renouvelât dans le nôtre, surtout quand on passa à la discussion tant de la première que de la deuxième question. La seule discussion de la première question — qu'à mon avis on eût mieux fait de ne pas mettre sur le tapis — ne prit pas moins de deux séances entières. Cette question, dis-je, n'eût pas dû être agitée, car, qui conteste aujourd'hui la nécessité d'étendre le bienfait de l'instruction à tous les sourds-muets ? En ce qui regarde les charges qui, de ce chef, incombent au gouvernement, il eût suffi d'émettre un vœu afin que l'État vienne en aide une bonne fois à la bienfaisance publique pour lui permettre d'assurer la vie intellectuelle et morale que le plus strict devoir de justice nous commande de donner aux trois mille malheureux qui la réclament en vain, et qui (comme le dit le professeur Micheli dans une pétition adressée aux Chambres à l'occasion du Congrès de Sienne), au lieu de devenir des hommes, restent à l'état de brutes par la faute de la première force de la nation. Il fut pénible de voir les maîtres des plus malheureux d'entre les hommes combattre ceux qui faisaient l'éloge de la charité, cette vertu à laquelle l'Italie doit ces grandes écoles où l'on instruit le sourd-muet d'après une méthode entièrement italienne et grâce à laquelle on lui ouvre l'esprit par le seul moyen de la parole. Et pourtant les maîtres de l'école Pie de Milan, bien que portant en leur cœur les sentiments de leur illustre maître l'abbé Tarra, furent traités de *rétrogrades* par ceux qui voudraient germaniser nos écoles en enlevant à notre méthode, sous prétexte de réforme, cette pureté si nécessaire pour susciter les idées chez le sourd-muet, et pour les revêtir de leur expression parlée.

Le professeur Fornari se fit, comme on pouvait s'y attendre, le champion des externats. Son beau discours fut couvert d'applaudissements, même par ses adversaires, applaudissements qui s'adressaient surtout à la belle forme dont il l'avait revêtu. Mais, comme il serait absurde de créer en Italie des externats pour les sourds-muets pauvres, ses conclusions furent repoussées par tous ceux qui cherchent à

améliorer le sort des sourds-muets en travaillant au progrès de notre art. Pour ce motif, M. Fornari crut devoir se retirer du Congrès pensant sans doute qu'on cherchait à effeuiller les lauriers qu'il avait si justement recueillis dans d'autres Congrès. Mais, alors même que quelqu'un aurait eu de pareilles intentions, il aurait dû le braver et ne pas se jeter dans les bras des derniers venus dans notre enseignement; au lieu de se prévaloir du vote de deux sourds-muets, il aurait dû protester, ainsi que le fit le professeur Scuri, contre cette intrusion.

Mais M. Fornari espère que le futur Congrès de Rome s'inspirera de nouveaux besoins, et que dans la capitale du royaume s'élèvera cette voix laïque dans l'éducation des sourds-muets qui est impérieusement réclamée par l'époque actuelle. Oui, une voix laïque s'élèvera, comme elle s'est élevée à Gênes; mais cette voix sera encore puissante contre les idées de M. Fornari, qui, en refusant de maintenir le *statu quo* principalement sur la question de l'externat et de l'internat, ne peut que nuire à la cause des sourds-muets (1) (2).

C. PÉRINI.

(1) Note. — Plus de trente congressistes votèrent contre la proposition de M. FORNARI.

(2) NOTE DE LA RÉDACTION. — Malgré les personnalités qu'il contient, et sous toutes réserves, nous avons cru devoir insérer l'article de notre collaborateur habituel, M. C. Périni, qui éclaire d'un jour piquant le récent Congrès de Gênes. Avec notre impartialité ordinaire, nous accueillerons les réclamations, s'il y a lieu : après quoi, pour ne point ouvrir de polémiques, nous renverrons nos lecteurs au compte rendu du Congrès.

LE CONGRÈS DE GÊNES

Des nouvelles nous sont parvenues du Congrès de Gênes : l'*Educazione* du mois d'octobre nous donne, en effet, sous la signature G. MORBIDI, un *compte rendu sommaire du second Congrès national des maîtres des sourds-muets.*

Rappelons d'abord brièvement les origines de ce Congrès. Il y a un peu plus de deux années, M. L. Molfino, alors directeur du *Sordomuto*, lançait dans son journal l'idée d'un Congrès national italien. L'idée fut bien accueillie, et, à quelque temps de là, un Comité d'organisation nommé par les instituteurs des sourds-muets choisissait pour président le vénérable professeur Fornari. Quoique accusé de lenteur, ce Comité n'en fit pas moins de bonne besogne, puisque, entre autres choses, il dressa la liste des questions qui devaient être étudiées au Congrès. Et qui sait si ces questions ne seront pas ce que le Congrès de Gênes aura fait de mieux? Quoiqu'elles aient déjà été publiées par ce journal, nous les rappelons ici :

1° De la nécessité d'étendre le bénéfice de l'instruction à tous les sourds-muets; des devoirs qui incombent au Gouvernement et des moyens à employer pour atteindre ce but ;

2° L'externat suffit-il pour donner l'instruction aux sourds-muets ; si oui, sur quelles bases doit-il être institué ;

3° Quelles mesures doit-on prendre pour obtenir les meilleurs effets possibles de la méthode orale en se conformant aux vœux émis par le Congrès de Milan, et en tenant compte des expériences et des études faites par ce Congrès et depuis lors ;

4° De la nécessité de faire des études spéciales, et de se livrer à une pratique suffisante pour devenir bon instituteur des sourds-muets, et quelles mesures sont à prendre pour former de bons maîtres ;

5° Comment on peut appliquer les deux principes fondamentaux de notre école : *a*) unité dans l'enseignement ; *b*) exclusion graduelle, puis absolue, des signes ;

6° Comment on doit instruire les sourds-muets qui, faute d'intelligence ou par suite de quelque défaut physique, ne peuvent recevoir l'instruction ordinaire ;

7° Quels sont les arts et les métiers qui conviennent le mieux au sourd-muet (ou à la sourde-muette) eu égard à ses aptitudes ;

8° Le dessin étant considéré comme la base de l'enseignement professionnel, comment doit-il être enseigné en vue de ses applications, suivant l'art ou le métier de chaque élève.

9° Comment on peut venir en aide aux sourds-muets, et surtout aux sourdes-muettes, après le cours d'instruction ;

10° Faut-il avoir recours à des spécialistes pour l'examen et le traitement de l'oreille, de l'œil et de l'organe de la parole ;

11° De l'utilité des conférences pédagogiques pour les maîtres des sourds-muets, et de l'organisation de ces conférences ;

12° Des moyens d'obtenir une statistique aussi exacte que possible des sourds-muets d'Italie.

Il faut reconnaître que ces *thèses* — comme on dit au-delà des Alpes — étaient particulièrement bien choisies. Croyant sans doute le moment venu d'organiser l'enseignement oral sur des bases définitives, les membres du Comité d'organisation n'avaient pas craint de proposer aux méditations des instituteurs italiens les questions les plus complexes comme les plus délicates. Nous verrons plus loin comment le Congrès a répondu à ces questions.

Vers la fin de l'année dernière, un Comité local était institué à Gênes, et bientôt paraissait le règlement du Congrès, dont on oublia de tenir compte, d'ailleurs, dès la première séance (1).

Enfin, pour ne rien laisser à l'imprévu, des rapporteurs choisis parmi les meilleurs instituteurs d'Italie avaient été chargés, ces temps derniers, de présenter au Congrès une étude sur chacune des questions. N'était-il pas naturel d'espérer dès lors que les décisions prises par le second Congrès des instituteurs italiens seraient de quelque profit pour les écoles des autres pays? Ces espérances ne devaient pas se réaliser, et le résultat du Congrès fut pour plus d'un une déception.

Sur les douze questions ci-dessus, quatre seulement purent être examinées, quoique le Congrès ait duré six jours (du 1er au 6 septembre). C'est peu, sans doute, et cependant ce n'est pas là ce qu'il faut regretter le plus, car si le Congrès de Gênes doit avoir de fâcheuses conséquences, c'est moins par le petit nombre des questions traitées que par l'esprit de quelques-unes des résolutions prises par cette assemblée.

En réponse à la première question, le Congrès s'éleva avec énergie contre l'intervention de l'État dans l'organisation de l'enseignement des sourds-muets, et la motion suivante fut adoptée :

« Le Congrès,

« Considérant que la charité est la première inspiratrice de toute œuvre de bienfaisance et le moyen le plus puissant et le plus sûr pour arriver à étendre à tous les sourds-muets le bénéfice de l'instruction;

(1) Le bureau au lieu d'être nommé au bulletin secret, fut nommé par acclamation.

« 1° Nomme un Comité national permanent chargé d'instituer des Commissions provinciales qui, à l'exemple de celles qui existent déjà, feront progresser l'instruction des sourds-muets des différentes provinces du royaume en mettant à profit tous les moyens dont la charité peut disposer ;

« 2° Reconnaît qu'il est du devoir du Gouvernement de favoriser la charité publique et privée en accordant des subsides aux institutions déjà existantes et à celles qui s'ouvriront, et en secondant l'œuvre du Comité permanent et des commissions provinciales. »

Cette décision paraîtra pour le moins étrange, sachant que, malgré les efforts très méritoires de la charité privée, plus de la moitié des sourds-muets italiens restent sans instruction, et que depuis 1844 la proportion des sourds-muets instruits n'a guère augmenté.

La deuxième question fut présentée par M. Fornari qui concluait à la possibilité d'instruire les sourds-muets dans les externats.

Dans la pensée du rapporteur; les externats devaient permettre d'organiser sans trop de dépenses l'enseignement pour les nombreux sourds-muets qui ne trouvent pas de places dans les écoles. Le Congrès fut d'avis contraire et il prit à une grande majorité la résolution qui suit :

« Le Congrès,

« Considérant que les externats ne peuvent suffire à donner l'instruction et l'éducation aux sourds-muets, déclare que les internats sont préférables. »

Ceci est simplement la théorie du tout ou rien; tant pis pour ceux qui n'auront rien. — Presque aussitôt il adoptait une proposition ainsi formulée, qui n'est pas sans paraître quelque peu contradictoire avec la précédente :

« En attendant que l'expérience ait permis de se prononcer sur l'utilité de l'externat pour les sourds-muets, le Congrès émet le vœu que la création d'écoles maternelles dans le genre de celle qu'à fondée à Rome le comte di Campello soit encouragée et favorisée par la charité publique. »

Quant aux mesures à prendre pour obtenir les meilleurs résultats possibles de la méthode orale, voici comment elles ont été formulées sur la proposition de M. Ferreri :

1° Séparer les sourds-muets qui ont quelque connaissance du langage mimique de ceux qui reçoivent l'enseignement oral;

2° Pour développer progressivement l'usage de la langue chez le sourd-muet, et pour lui faciliter les communications orales, cette même séparation sera faite également hors des écoles ;

3° Dans toute institution, la direction de l'enseignement et l'administration de l'école seront confiées à une même personne.

Enfin, sur la proposition de M. Périni, rapporteur de la cinquième question, on votait à l'unanimité les conclusions ci-dessous :

I

« Le Congrès,

« Considérant que l'heureux succès de l'instruction des sourds-muets donnée au moyen de la parole dépend de l'unité d'enseignement.

« Déclare :

« 1° Que pour obtenir l'unité d'enseignement on doit pratiquer dans chaque institution un seul système d'instruction;

« 2° Que les livres de lecture doivent être conformes à la méthode adoptée;

« 3° Que chaque institution doit avoir un programme unique.

II

« Le Congrès,

« Considérant combien les signes en usage hors de l'école sont nuisibles surtout à l'étude de la langue nationale.

« Déclare :

« Qu'on ne pourra jamais en obtenir l'exclusion absolue si la langue n'est pas enseignée par un système basé sur le développement nature du langage. »

Là se termine l'œuvre du Congrès.

Au surplus, notre intention n'étant pas d'en faire ici la critique, nous arrivons à la question capitale, à celle qui a dû dominer toute la discussion. Il s'agissait de savoir avant toute chose : 1° *si l'on demanderait au Gouvernement d'organiser l'enseignement obligatoire pour les sourds-muets ; 2° si l'on regarderait les externats comme pouvant faciliter cette organisation*. L'on connaît la réponse des congressistes : *Pas d'externats, pas d'ingérence du Gouvernement dans nos affaires*. (La seule concession qu'ils lui fassent consiste à reconnaître à l'État le devoir de subventionner leurs écoles.) *La charité se chargera de tout.*

Qui ne serait surpris d'une semblable décision? Nous en cherchions vainement les causes quand des bruits étranges nous sont venus d'Italie. Un journal affirmait qu'il y aurait eu au Congrès de Gênes une coalition de l'élément *congréganiste* contre l'élément *laïque* ou plutôt *officiel.* Faudrait-il voir là la cause des singulières résolutions qu'on vient de lire? Du moins, la conduite de MM. Fornari et Scuri et de Mme Lovati (trois laïques, trois officiels) qui se sont retirés après les premières séances du Congrès, se trouverait ainsi expliquée. Quoi qu'il en soit, nous souhaitons de tout cœur qu'on n'ait pas à reprocher plus tard aux membres du Congrès de Gênes d'avoir retardé encore le moment où tous les sourds-muets d'Italie pourront recevoir l'instruction à laquelle ils ont droit.

PAUTRÉ.

LA PANTOMIME

MM. Courteline et Schwob ont sorti une pantomime de la nouvelle de Champfleury : « M. Tringle. » Les deux auteurs ont porté leur manuscrit à la Comédie-Française. M. Jules Claretie a refusé même de lire le scénario. Les personnalités sont hors de ce débat, qui soulève une question artistique très intéressante. La pantomime doit-elle être exclue du Théâtre-Français? Quel est votre avis ?

Le sujet était assez intéressant pour charger un de nos confrères, M. Jean-Bernard, d'une petite enquête littéraire dont voici le curieux résultat.

Pour qu'il n'y ait ni erreur ni omission, chacun a écrit sa réponse.

La question ainsi très nettement posée, nous avons commencé une petite enquête. Deux personnalités n'ont pas cru devoir dire leur mot; elles avaient pourtant autorité pour

donner leur avis, ce sont MM. Francisque Sarcey et Henri Rochefort.

Sur vingt et une questions, nous avons eu 19 réponses, et on peut les diviser ainsi pour ramener tout à des chiffres :

2 abstentions.
3 oui.
7 non.
4 ni oui ni non.
2 pour que la pantomime soit admise à l'Opéra.
1 pour la création d'un théâtre spécial.

19

2 abstentions : F. Sarcey, Henri Rochefort déjà nommés. Si je suis bien informé, Sarcey se réserve pour une de ses dix-sept chroniques quotidiennes, et Henri Rochefort pourrait prendre prétexte du sujet pour une comparaison en cent lignes entre la farce de Pierrot et la farce politique ; vous apercevez d'ici le développement.

3 oui : MM. Alphonse Daudet, Clovis Hugues et Bergerat.

Oui, je crois qu'il faut jouer la pantomine à la Comédie-Française, surtout quand cette pantomine est signée Champfleury, Courteline; et Schowb. Mais si j'étais directeur demain, peut-être n'aurais-je pas la même conviction.

Alphonse DAUDET.

« Peut-être » est délicieux. La parole est à M. Clovis Hugues :

La pantomime est un art. Ce qui le prouve souverainement, c'est que la Canebière, avec son peuple né des Grecs raffinés, n'est plus, à de certaines heures de la journée, qu'un immense geste épars dans du soleil. Je suis pour l'admission de la Canebière à la Comédie-Française, à moins que le traité de Moscou ne s'y oppose. Mais alors je demande qu'on me montre ce traité, fût-ce avec un simple geste de Pierrot.

Clovis HUGUES.

Enfin, Emile Bergerat achève ce trio affirmatif :

Pour que l'on pût jouer la pantomime à la Comédie-Française, il faudrait que le Conservatoire tînt un cours de cet art. On ne voit point, d'ailleurs, pourquoi il ne le tient pas, quand cela ne serait que pour aider Paul Legrand à gagner sa vie ! Et puis il est certain que l'art du geste est encore plus rare que l'art de la diction. Ceux de nos sociétaires qui « bafouillent » et mastiquent l'alexandrin pourraient se rabattre sur la singerie silencieuse, et ils y seraient peut-être amusants. Enfin l'entrée

de la pantomime à la Comédie-Française aurait l'avantage inappréciable de rendre encore possible le répertoire de feu Scribe qui n'a contre lui... que la parole !

Emile BERGERAT.

Attrape, Sarcey !

*
* *

Nous arrivons à la négative avec 9 voix, celles de MM. Jules Claretie, Marc, Antoine, A. Houssaye, Got, Coquelin cadet, Henri Becque, de Bornier et Aurélien Scholl.

A tout administrateur tout honneur. Voici Jules Claretie, une main de fer dans un gant de velours, pour barrer la porte à Pierrot et à Polichinelle.

Entre nous, mon cher Jean-Bernard, la question est piquante, curieuse, mais résolue par le point d'interrogation même.

M. Paul Martinetti est un mime du plus grand talent, je l'applaudis où il est.

L'engagerais-je à la Comédie-Française?

Jules CLARETIE.

L'Odéon vient joindre sa voix à celle de sa Métropole dramatique.

Absorbé complètement par les travaux de l'Odéon, je n'ai guère le loisir de m'occuper de ce qui se fait dans les autres théâtres.

Cependant je ne crois pas que la pantomime, malgré tout le charme qui s'en dégage et le succès que ce genre obtient en ce moment, puisse être représentée à la Comédie-Française.

MARC, Co-directeur de l'Odéon.

M. Antoine est plus affirmatif encore :

Chaque chose à sa place; celle de la pantomime existe dans l'art dramatique, mais pas à la Comédie-Française. Loin de là.

ANTOINE, Directeur du Théâtre-Libre.

Après l'avis des directeurs d'aujourd'hui, celui d'un directeur d'hier nous a paru intéressant à connaître.

Le voici :

Nul plus que moi n'a admiré l'éloquence de la pantomime; quand Deburau et Paul Legrand étaient en scène, j'étais du groupe des fantaisistes, Jules Janin, Théophile Gautier, Léon Gozlan, Roqueplan, vingt autres enthousiastes de cet art merveilleux qui, sans la parole, dit tout et plus encore. Mais la pantomime est un théâtre à part, qui ne doit être en scène que chez lui.

La Comédie-Française ne pouvait lui donner droit de cité sur ses planches consacrées par les maîtres du génie français, Corneille, Molière, Racine, Beaumarchais, Hugo, Dumas, Musset et tant d'autres maîtres.

On peut, dans les jours de galas, jouer une pantomime au Théâtre-Français, mais c'est tout; il ne faut pas désapprendre la vraie comédie dans le royaume des grands hommes dramatiques et des grands comédiens. Jouer la pantomime au Théâtre-Français, ce serait vouloir imposer silence à ceux qui ont une voix d'or au profit de ceux qui expriment tout sans rien dire.

Je vous écris ceci en toute vapeur, dans un wagon qui m'emporte à la chasse. J'ai à peine le temps de vous serrer la main.

Arsène HOUSSAYE.

M. Got profite de notre point d'interrogation pour répondre en même temps aux petites attaques de jeunes collègues qui l'accusent de tirer à lui la couverture administrative.

Lisez entre les lignes et jugez; c'est ce que l'on appelle faire d'une pierre deux coups.

Après cela, beaucoup ne voudront pas croire à tant d'effacement ..

La représentation d'une *pantomime* n'ayant jamais eu lieu, ni même été prévue, que je sache, à la Comédie-Française, il ne m'appartient pas — simple membre du Comité — de me prononcer dans une question qui peut même ne pas nous être soumise par l'administrateur général.

Veuillez agréer l'assurance de ma considération.

E. GOT.

Coquelin emboîte le pas à son ancien.

Je suis contre la pantomime au Théâtre-Français. J'aime mieux y entendre du Molière.

Coquelin CADET.

On pourrait répondre à M. Coquelin cadet que l'un n'empêche pas l'autre.

M. Henri Becque dit non pour d'autres motifs.

La pantomime est un art charmant qui a ses interprètes, comme la musique et la danse. Les artistes de la Comédie-Française ne pourraient la jouer que par exception et peut-être sans succès.

Henri BECQUE.

M. H. de Bornier est aussi pour la négative.

Je suis tout à fait de l'avis de M. J. Claretie. La pantomime au Théâtre-Français! j'y verrais une foule d'inconvénients, et je n'y trouve d'avantages pour personne.

Henri de BORNIER.

Enfin, M. Aurélien Scholl clôt la série des non par un petit feu d'artifice; l'homme d'esprit ne perd jamais ses droits.

J'estime que Courteline et Schwob ont porté leur pantomime à la Comédie-Francaise pour attirer l'attention de quelque directeur de degré moindre. En tout cas. ils ne pouvaient guère compter sur l'orchestre.

Être mimé par Mounet-Sully, Got, Sarah Bernharht et Reichenberg, c'est un joli rêve, mais alors à quoi bon le Conservatoire et la classe de diction?

La pantomime était à sa place aux Funambules. Ce théâtre ayant disparu, il lui reste quelques scènes qu'on loue en été, les cirques — et le jour de la distribution des prix — l'estrade des sourds-muets.

Le soir où on jouera la pantomime au Théâtre-Français, il faudra donner l'*Œil crevé* à l'Opéra, avec un intermède dans lequel on entendra Paulus dans la *Boîteuse* et Mme Bonnaire dans la romance bien connue:

Aurélien SCHOLL.

Eh! eh! on ferait sûrement une jolie recette; dans tous les cas, on peut rappeler à ce sujet un souvenir, c'est qu'être mimé par d'illustres acteurs n'est pas toujours une garantie de succès; nous nous souvenons tous d'une représentation donnée au Trocadéro et dans laquelle Sarah Bernhardt avait eu la fantaisie de jouer *Pierrot assassin*. A la sortie, M. F. Sarcey rendait l'impression générale quand, levant les bras au ciel, — car il les levait, nous l'avons vu, il s'écriait :

Ah! mes amis, quelle veste! quelle veste!!!

*
* *

Maintenant, voici ceux qui, comme le personnage de Molière, ne disent ni oui ni non.

D'abord Henri Meilhac. L'aimable académicien a adopté une petite lettre-circulaire rédigée à l'avance, et l'envoie malicieusement chaque fois qu'une question importune vient l'assaillir. On a pu lire le billet dans dix journaux différents; c'est toujours le même; une manière comme une autre de ne mécontenter personne.

— V. Sardou s'en tire en badinant.

Je ne vois pas d'intérêt pour le public à connaître mon opinion sur cette question-là.

Et puis a-t-elle bien l'importance que vous lui accordez?

Et enfin, si elle l'a, raison de plus pour me taire!

Bien cordialement.

SARDOU.

Marly.

M. Henri Maret a répondu de la Chambre des députés, peut-être pendant une séance orageuse; il a dû se dire à

part lui que, puisqu'on joue parfois la grande farce à la tribune, pourquoi s'en priverait-on rue Richelieu?

CHAMBRE des DÉPUTÉS

« La pantomime doit-elle être exclue du Théâtre-Français? »

Théoriquement, non. Il n'y a aucune raison pour que le théâtre qui joue le *Bourgeois gentilhomme*, avec ses entrées de ballet, ne joue pas telles pantomimes où il y a certes plus de littérature que dans tel petit acte, dû au labeur d'un académicien

Pratiquement, c'est autre chose. Pour jouer la pantomime il faut avoir des mimes, comme pour monter un opéra il faut avoir des chanteurs. La Comédie-Française n'en a pas.

Vous me direz qu'elle n'a pas non plus d'acteurs de drame, et qu'elle en joue tout de même. Mais cela c'est pour faire plaisir à Sarcey.

Amitiés.

Henry MARET.

M. Emile Zola exprime à peu près la même pensée sous une forme plus concise, mais non moins précise.

Si l'on s'en tient à la tradition, je crois bien que la pantomime est exclue de la Comédie-Française. Et puis, pour jouer une pantomime, il faut des mimes, et je n'en vois ni parmi les pensionnaires ni parmi les sociétaires.

Emile ZOLA.

*
* *

Deux poètes, doublés de deux auteurs dramatiques d'un genre et d'un talent différents, arrivent à la même conclusion : jouez la pantomime non pas à la Comédie-Française, mais à l'Opéra.

Ce sont MM. Grenet-Dancourt et Richepin.

La Comédie-Française est le temple des belles-lettres et non des beaux gestes : si l'on y jouait la pantomime, il n'y aurait pas de raison pour qu'on n'y jouât pas également le vaudeville et l'opérette. Le mieux serait que la pantomime eût enfin un domicile à elle, c'est-à-dire un théâtre spécial. En attendant qu'on le lui édifie et tandis qu'elle vagabonde encore, je ne vois pas pourquoi les directeurs ne lui ouvriraient pas de temps en temps leurs portes; peut-être le succès avec elle entrerait-il chez eux. Il y a des précédents. En tous cas, si quelque théâtre subventionné lui doit donner asile, que ce ne soit pas la Comédie-Française, mais l'Opéra-Comique ou même l'Opéra ! Eh ! oui, l'Opéra ! — La pantomime, à mon avis, a droit aux mêmes honneurs que le ballet, — qui, vous en conviendrez — est bien un peu son cousin germain.

Cordialement à vous.

GRENET-DANCOURT.

Richepin, lui, est bien plus affirmatif :

Je ne conçois pas trop bien la pantomime sans musique en accompagnement perpétuel. Or, la Comédie-Française n'a point d'orchestre. L'opéra porte à son fronton : *Académie nationale de musique et de danse.* Là est, me semble-t-il, la place naturelle d'une pantomime.

Jean RICHEPIN.

Du reste la pantomime a escaladé la barrière et fait son entrée à l'Académie nationale, il y a longtemps de cela, avec Fenella, dans la *Muette de Portici.*

*
* *

M. Grenet-Dancourt voudrait un théâtre spécial, M. Coppée s'en tient là sans autres considérations, et il défend bravement son idée.

Dans ma prime jeunesse, mon cher confrère, j'ai vu la pantomime aux Funambules et aux Folies-Nouvelles. C'était charmant. Il nous faudrait un théâtre spécial — tout petit — où l'on jouerait la pantomime traditionnelle, avec notre ami Pierrot, et la pantomime moderne comme celle de MM. Schwob et Courteline, qui ont eu joliment raison de mettre l'amusant *Monsieur Tringle,* de Champfleury, en action gesticulée. Ce serait le Théâtre-Français de la Pantomime, avec son répertoire ancien et nouveau. Quant à la scène de la rue Richelieu, elle me semble beaucoup trop vaste. Cependant de grands comédiens ont tenu à jouer des rôles entièrement ou en partie mimés : Bouffé (le *Muet d'Ingouville*), Frédérick Lemaître (le *Vieux caporal*). Coquelin a eu longtemps le même désir. En résumé, je voudrais, pour ce genre délicat, un théâtre à part, de proportions restreintes. La tentative faite aux Bouffes-Parisiens avait pleinement réussi. Pourquoi ne pas la recommencer?

Cordiaux sentiments.

François COPPÉE.

Cela revient à dire : Nous avons déjà le *Cercle Funambulesque*, à quand la résurrection du *Théâtre des Funambules.*

La solution pourrait bien être là. Il est incontestable qu'un mouvement de retour vers la pantomime, un peu délaissée depuis un quart de siècle, se dessine. Cette forme dramatique est revenue chez nous, dans les bagages dés clowns anglais, et nous avons repris goût, peu à peu, à tous ces masques enfarinés ; mais vous avez beau dire, notre public préfère la fine grimace du Français Pierrot aux contorsions ridicules de l'Anglais Auguste. La pantomime a déjà des auteurs ; sans parler de Champfleury, qui reste le maître du

genre, nous savons vingt jeunes gens de talent qui nous réserveraient des merveilles, si on leur donnait l'hospitalité.

Mais où ?

Voilà la question.

Ce ne sera pas, à coup sûr, au Théâtre-Français, semble-t-il résulter de la petite enquête artistique à laquelle nous nous sommes livrés. La question nous paraît résolue et tranchée dans ce sens.

JEAN-BERNARD.

(*Figaro.*)

INFORMATIONS

Les bienfaits de la gymnastique à l'école des aveugles. — Le mardi 6 décembre, une Commission médicale, composée de M. Gaufrès, conseiller général, président; de M. Marsoulan, de Mlle Chopin, doctoresse; de MM. les docteurs Célières, Chevallereau, Laborde, Laburthe, Tourangin, Trousseau et Verdier; de MM. Christmann, Péphau, fondateur de l'École Braille; Récopé, professeur de gymnastique, et Baldan, directeur, s'est réunie pour procéder à l'examen individuel des élèves et ouvriers de l'École Braille, afin de rechercher quel serait le meilleur régime à suivre pour prévenir ou corriger leurs difformités réelles ou latentes à l'aide d'exercices méthodiques ou de moyens mécaniques.

La séance a été très intéressante.

M. le Dr Célières, médecin de l'école, a, d'abord, présenté à la Commission, les enfants aveugles tels que l'établissement les reçoit, la plupart d'entre ces malheureux peuvent à peine se tenir debout, il faut leur apprendre à marcher, à s'habiller, etc.

Puis sont venus les élèves comptant de deux à trois ans de présence à l'école. On voit déjà de grands progrès accomplis

au point de vue physique, grâce à un régime alimentaire sagement ordonné et surtout à des exercices de gymnastique progressifs.

Mais la Commission a été véritablement étonnée lorsque sont défilés devant elle les ouvriers et les ouvrières de treize à dix-neuf ans; tous ces jeunes gens respirent la santé, le contraste est frappant avec les petits êtres faibles et maladifs qui ont été présentés en commençant. Ces résultats donnent raison aux partisans des exercices physiques.

*
* *

De la *Petite Presse :*

Nous disions avant hier:

« Nous apprenons que M. Crispi, pour conserver le mystère, a fait imprimer son discours de Palerme, en cachette, par un de ses amis, auquel il a imposé de prendre deux sourds-muets, comme compositeurs, avec la consigne de ne pas leur permettre de sortir. »

Cela nous remet en mémoire certaines précautions que prenaient, au xve siècle, les présidents de la Chambre des comptes pour garder un rigoureux secret sur toutes les opérations de leur ressort.

Mais, au lieu des sourds-muets du Sicilien, ils employaient de braves gens qui, par serment, affirmaient qu'ils ne savaient ni lire ni écrire.

Voici d'ailleurs le curieux document relatif à ces précautions :

« Du lundy, jouillet 1492; après que ce Guillaume Ogier a requis à Messieurs estre reçeu relieur des comptes, livres et registres de la chambre de céans au lieu de feu Gustave d'Angouville, naguères décédé, et qu'il a dit et affirmé par serment *il ne sciet lire ne escrire*, ce que le relieur de la dite chambre *ne doit savoir,* il y a été reçu par mesdits sieurs, et on a fait le serment accoustumé, à la charge toutes voyes que s'il est trouvé cy après lire ou escrire il sera osté et mis un autre en son lieu. »

REVUE DES JOURNAUX

Il Sordomuto, août-septembre 1892. — On se souvient peut-être que la biographie de Gérôme Cardan, publiée par le *Sordomuto* dans son numéro du mois de mai dernier, n'était pas accompagnée d'un portrait, ce qui nous avait paru regrettable; ce portrait, nous le trouvons aujourd'hui dans le numéro d'août-septembre. Nous en éprouvons d'autant plus de plaisir que l'exécution en est remarquable. Les portraits du docteur Delstanche, de Bruxelles, et du docteur Gouguenheim, médecin à l'hôpital Lariboisière, directeur des *Annales des maladies de l'oreille, etc.*, sont également bons; celui du P. Assarotti l'est moins. Comme d'ordinaire, ces portraits sont joints à des biographies.

M. Casanova, directeur de l'Institution des sourds-muets pauvres de Milan, prononçait un discours à la fin de l'année scolaire 1891-1892, discours que reproduit le *Sordomuto*. Après avoir rendu hommage à son éminent prédécesseur l'abbé Tarra, et rappelé brièvement l'histoire de son école, — « la glorieuse histoire du passé, » comme il l'appelle, — il a jeté un rapide coup d'œil sur l'avenir, et il a indiqué les améliorations qui lui paraissent urgentes. L'une consiste dans les moyens à employer pour arriver à *une meilleure application de la méthode d'enseignement*; une autre serait de *pourvoir aux demandes d'admission* toujours croissantes; la troisième a trait au *patronage des sourds-muets.*

L'orateur ne s'est pas étendu sur la première question. La seconde est motivée par l'augmentation constante des demandes d'entrée. Au mois d'octobre dernier, tout en admettant 28 élèves nouveaux, la direction se voyait obligée de repousser une quarantaine de demandes ; ces chiffres montrent quel est dans la région le crédit de l'école de l'abbé Tarra, mais ils montrent aussi combien les écoles actuelles sont insuffisantes.

M. Casanova a traité assez longuement la question du patronage, « lequel s'intéresse aux sourds-muets des deux sexes, a-t-il dit, tant dans la période qui précède leur éducation que dans celle qui la suit ». La Société de patronage aurait donc à s'occuper de la création d'un asile où les jeunes sourds-muets seraient recueillis et préparés à recevoir l'instruction ; c'est à elle aussi que reviendrait la charge de pourvoir aux besoins des sourds-muets arriérés, dont « aucun n'est exclu de l'Institution, ce qui n'est pas sans porter un grave préjudice à notre œuvre, dit en terminant M. Casanova ».

Le directeur de l'Institution des sourds-muets pauvres de Milan est donc d'accord avec beaucoup d'autres pour reconnaître la nécessité d'instituer des écoles maternelles de sourds-muets, et de débarrasser enfin les insti-

tutions des arriérés qui profitent si peu des trop lourds sacrifices consentis en leur faveur. Le jour où ces améliorations seraient accomplies à l'école de la campagne de Milan marquerait un grand progrès pour cette Institution, et de ce jour on pourrait dire de l'abbé Casanova qu'il a complété l'œuvre de son célèbre devancier ; une fois de plus, l'école des pauvres de Milan nous montrerait la voie à suivre, et nous serions tout disposés à l'imiter. En tout cas, nous pourrions nous réclamer de son exemple et de ses succès pour vaincre les dernières résistances, et obtenir à notre tour les mêmes réformes.

NEMO poursuit son étude intitulée *Comment on peut faire parler le sourd-muet en peu de temps*. Il répond à la question suivante : Quels sont, des voyelles ou des consonnes, les sons les plus faciles à enseigner et par lesquels convient-il de commencer ?

« On dit que tous les chemins mènent à Rome, dit l'auteur, en tout cas il est certain que les maîtres consommés dans l'art de faire parler les sourds peuvent prendre la voie qui leur plaît sans aucun inconvénient, puisqu'ils connaissent à fond les défauts dans lesquels leurs élèves peuvent tomber, et qu'ils savent éviter et corriger ces défauts... Ceci étant dit pour montrer que je n'entends ni critiquer ceux qui ne pensent pas comme moi, ni mettre en doute le succès de leur enseignement, voyons quelle est la solution logique de la question proposée. »

Cette solution est la suivante : commencer par les consonnes *p*, *t*, *c*, *f*, qui figurent au nombre des exercices de balbutiement et se trouvent ainsi enseignées avant la provocation de la voix ; continuer par *a* en provoquant la voix pour arriver à *o*, *ou*, et passer de là aux syllabes et aux mots qu'on peut former avec les sept sons précédents.

Nous avons en français deux pronoms de la deuxième personne du singulier : le *tu* familier et le *vous* forme polie. Tous deux sont également indispensables à toute personne capable d'adresser la parole à autrui ; il est ridicule de dire *vous* à un camarade ; il est impoli de dire *tu* à des personnes plus âgées que soi ; nous nous voyons ainsi obligés d'enseigner aux sourds ces deux manières de dire dans le même temps ou peu s'en faut.

Dans la langue italienne il existe trois formes du même pronom : *tu*, *voi* et *ella*, cette dernière étant la forme sélect ; *voi* se trouve être une forme intermédiaire pouvant servir dans la pluralité des cas sans avoir rien de choquant. C'est pour cette raison que M. L. MOLFINO propose de faire employer cette seule forme pendant plusieurs années aux sourds-muets de faible intelligence.

M. L. MOLFINO donne ensuite quelques renseignements sur l'*école normale de l'Institution de Buenos-Ayres*, et la RÉDACTION du *Sordomuto* termine son travail sur *Les deux Institutions de Milan*.

L'educazione dei sordomuti, juillet 1892. — Sommaire : A nos lecteurs. LA DIRECTION. — L'attention considérée comme point de

départ dans le développement psychique du sourd-muet. E. Scuri. — Etudes et expériences. C. Perini. — Les moyens. XXX. — Douzième Congrès des maîtres américains. L. Capelli. — Sur l'enseignement de la langue. Crates. — Bibliographie, etc.

« Je crois avoir expérimenté les méthodes italiennes et étrangères qui sont connues, dit M. Perini dans son article *Études et expériences*, et je me suis convaincu qu'aucune d'elles ne met le sourd-muet en possession du langage enseigné par la parole sans lui fatiguer l'esprit, si ce n'est celle qui a pour point de départ le verbe au mode impératif. Grâce à ce point de départ, la vie intellectuelle se développe chez les élèves dès le début de l'instruction, car leur intelligence s'ouvre ainsi au savoir sans aucun effort et se trouve satisfaite en quelque sorte par l'usage qu'ils font déjà des verbes les plus communs aux principaux temps de l'indicatif... Essayez au contraire de commencer par les verbes *être* et *avoir* en énumérant les parties et les qualités des objets et en passant de là aux actions générales, le réveil intellectuel n'aura pas toujours des suites heureuses ; chez les faibles d'intelligence il disparaîtra bientôt et de longtemps ces enfants ne feront aucun usage de la langue parlée. Et, ce qui est pis, vous vous trouverez contraints d'employer l'écriture avant la parole... Quoique mes études et mon expérience m'aient convaincu de la nécessité d'enseigner la langue *méthodiquement* au sourd-muet, je crois cependant que ce serait une faute de négliger l'enseignement dit *occasionnel*, pourvu que ce dernier ne serve que d'auxiliaire, de complément à la méthode. »

Des affirmations aussi catégoriques méritent d'être signalées en ce moment où l'enseignement méthodique est l'objet de critiques assez vives. M. Perini vient de se prononcer en faveur de la tradition. Nous devons dire pourtant qu'il s'est contenté d'exprimer son opinion, comme on le voit ci-dessus, sans ni l'expliquer ni la justifier, ce qui lui enlèvera peut-être aux yeux de quelques-uns une grande partie de son autorité.

Les autres articles publiés par l'*Educazione* étant *à continuer*, nous nous réservons d'en rendre compte quand ils seront terminés.

Le numéro du mois d'août du même journal contient :

1° Un article de V. Banchi, *Le prochain Congrès*, dans lequel l'auteur montre l'erreur de ceux qui tiennent les Congrès pour inutiles;

2° Une partie de la traduction du *Sourd-parlant d'Amman* (trad. de V. Banchi) ;

3° Une réponse de P. Fornari à un anonyme à propos d'une *étude sur l'alphabet* dont nous avons parlé en son temps.

On vous a dit, et vous croyez sans doute, comme je l'ai cru moi-même, que la langue italienne a l'avantage de se prononcer telle qu'on l'écrit. Ce serait une erreur; M. Fornari le pense du moins, et il a osé le dire. C'est ce que lui reproche l'anonyme en question. M. Fornari donne des preuves de ce qu'il a avancé. Dans un assez grand nombre de mots italiens on prononcerait une sorte de *lj*, *nj*, tandis qu'on écrit *gl* et *gn* : d'où la conclusion de M. Fornari, qui paraît logique.

Pautré.

Organ des Caubstummen-Anstalten, n° 9 (septembre 1892).

SOMMAIRE : 1 *L'explication du sixième commandement dans une classe supérieure de garçons.* — 2. *Compte rendu de la 23° Conférence des professeurs de sourds-muets wurtembergeois et badois.* — 3. Bibliographie. — 4 Informations. — 5. Correspondance, avis et réclames.

SOMMAIRE DU SUPPLÉMENT : 1. *Justification de la méthode allemande d'enseignement des sourds-muets à l'égard des reproches faits à cette méthode par* E. MOREL, et communiqués par HAUG dans la *Allgemeine Schulzeitung*, 1850, n°s 59, 60 et 61. 2. *Dispositions charitables en faveur des sourds-muets.*

Les quelques pages que nous avons sous les yeux concernant le sixième commandement sont la reproduction d'une conférence pédagogique dont voici d'abord les grandes lignes :

1° Opinion du conférencier sur le tact qu'il convient de déployer lorsqu'on veut traiter une question de ce genre devant des enfants ;

2° Opinion de quelques moralistes et catéchistes ;

3° Exposé, basé sur des citations bibliques, des devoirs que comporte le sixième commandement.

L'avis du conférencier est à peu près celui-ci :

Il y a du danger d'attirer l'attention des élèves « sur des péchés qu'ils ignorent au moins en partie ». On doit se régler, lorsqu'on traite du sixième commandement, sur l'âge, la condition, l'intelligence et l'expérience des élèves, le milieu dans lequel ils croissent, celui dans lequel ils sont appelés à vivre. Ce n'est guère qu'avec les années qu'on acquiert assez d'expérience et de tact pour discerner ce qui doit être « donné à entendre » de ce qui doit être « dévoilé ». Faute d'une juste mesure, on risque de manquer son but, et l'on compromet la dignité de l'enseignement.

Les moralistes et catéchistes cités par l'orateur ne sont pas tout à fait de son avis :

« Basedow ne craignait pas, dans un examen tenu à Dessau, en 1776, d'expliquer à des enfants des images représentant la chambre de l'accouchée, et de laisser contredire par eux *l'histoire de la Cigogne.*

« Dinter traite la question avec plus de sentiment et pourtant avec un certain manque de délicatesse.

« Harnisch ne se fait aucun scrupule de parler de l'instinct sexuel.

« Palmer, et plus récemment le conseiller scolaire Grullich, lorsqu'ils discutent sur le choix du mari ou le choix de l'épouse, oublient qu'ils s'adressent à des enfants et non à des jeunes gens sur le point d'entrer dans le saint état du mariage. »

Nous n'entreprendrons pas de résumer la troisième partie de la conférence. Elle est l'exposé détaillé de tous les devoirs que l'on peut rapporter au sixième commandement. Une sèche énumération de ces devoirs n'apprendrait rien de nouveau. D'ailleurs la question, telle qu'elle est traitée, intéresse plutôt le ministre du culte que l'instituteur.

La conférence des professeurs de sourds-muets wurtembergeois et badois s'est tenue, cette année, à Nagold, les 17 et 18 mai. Dans le compte rendu, nous remarquons un discours de M. Griesinger, premier professeur

à l'Institution des sourds-muets de Nagold. Ce discours, qui a précédé les exercices d'enseignement pratiques faits dons les différentes classes de l'école, leur a servi en quelque sorte d'introduction. M. Griesinger y indique les diverses transformations accomplies dans ces derniers temps à l'Institution de Nagold, et donne des renseignements sur la marche générale de l'enseignement.

Voici quelques-unes des idées exprimées par M. Griesinger :

Le mot d'ordre du professeur de sourds-muets, dit-il, doit être parler toujours parler. Le maître doit s'efforcer de doter son élève d'une parole agréable compréhensible. Mais tous les hommes du métier savent que cela n'est possible que si les organes vocaux du sourd-muet sont normalement constitués. Or l'expérience a prouvé à l'Institution de Nagold que les vices de conformation des organes de la parole sont bien plus fréquents qu'on ne le croit généralement. En outre, il est certains élèves qui n'arrivent pas à parler convenablement, bien que leurs organes soient normaux. Ces enfants ont les muscles très relâchés et sont le plus souvent si faibles de volonté qu'ils sont incapables d'efforts sérieux pour bien parler. Par-ci, par-là, on réussit momentanément à tirer d'eux quelque son pur, quelque phrase compréhensible, mais la mollesse reprend vite le dessus, et les fautes habituelles reparaissent.

En ce qui concerne la lecture sur les lèvres, souvent on exige trop de la part des élèves. « Par exemple, le premier visiteur venu s'approche et questionne un élève sans se préoccuper des conditions qui sont indispensables pour qu'une bonne lecture sur les lèvres soit possible : convenable éclairage de la bouche qui parle, convenable éloignement du lecteur (avant tout, pas trop près, comme cela arrive la plupart du temps), ouverture normale de la bouche, prononciation ni trop lente ni trop rapide, etc... Si ce visiteur n'est pas compris, il ne peut pourtant pas dire que les enfants lisent mal sur les lèvres. Et lorsqu'un autre veut juger de l'habileté de la lecture sur les lèvres mécanique, en prononçant devant eux des mots de langue étrangère, on doit lui dire qu'il ne sait pas ce que c'est que la lecture sur les lèvres. Un rapport sur l'enseignement d'une institution allemande de sourds-muets dit : L'exigence pour la lecture sur les lèvres est telle que l'on va jusqu'à affirmer ceci : Comme l'entendant perçoit distinctement avec l'oreille les mots parlés, qu'il les comprenne ou non, de même le sourd-muet doit lire sur la bouche sans exception tout ce qui est prononcé devant lui. »

Les images sont utiles dans l'enseignement, mais il faut savoir en user : « D'autant plus un élève est faible d'intelligence, d'autant plus on doit apporter de circonspection dans l'emploi des images ; car c'est pour nous un fait d'expérience que bien souvent les enfants peu intelligents ne comprennent pas les meilleures gravures. Pour fixer une première provision de mots dans la mémoire des enfants, une série d'images, dans le genre de celles de Hill, Rössler ou Vatter, est absolument nécessaire. »

On distingue l'enseignement des choses et l'enseignement régulier des formes de la langue, tous deux doivent être donnés intuitivement. L'enseignement des choses est donné librement, c'est-à-dire qu'il n'a d'autre règle que de se conformer aux besoins de l'enfant. Cet enseignement peut

être consigné au jour le jour sur des cahiers manuscrits. Mais ensuite doit venir le livre de lecture qui résume les plus importantes des connaissances enseignées, les groupe d'autre manière et permette une extension progressive de la forme et du lexique.

Un livre de lecture doit se composer:

« 1° De sujets pour l'enseignement par l'aspect, répartis en chapitres ou divisions naturelles renfermant des difficultés de plus en plus grandes sous le rapport de la langue, et en nombre tel que pour une même année scolaire un choix suffisant soit possible;

« 2° De récits, narrations, historiettes, avec de nouvelles difficultés croissantes au point de vue du langage;

« 3° De formes de langage qui se meuvent dans le cercle d'intuition de l'enfant, mais ne soient liées à aucun morceau de lecture déterminé. »

« C'est le programme d'enseignement qui pour chaque année d'études permet de choisir les matières du livre de lecture. »

Les promenades scolaires ne sont profitables qu'autant que le maître conduit lui-même ses seuls élèves. « Ce que le maître dit, les élèves le comprennent, et rentrés à la maison ils peuvent le rapporter par écrit. Il n'est pas nécessaire que tous les jours quelque chose de nouveau arrive, qu'une maison brûle ou qu'une jambe se rompe; les événements journaliers sont souvent les meilleurs. Quel gain retirons-nous de ces promenades, pour le langage de la conversation ? Ici, l'exercice, l'entraînement importe beaucoup. De quelle manière doit s'accroître le langage de la conversation , si nous parlons seulement de notre école ou des gens de la campagne qui sont dehors et que nous ne voyons point? C'est dans la prairie qu'il faut parler de la prairie, dans le champ qu'il faut parler du champ, chez l'artisan qu'il faut parler de métier. Les enfants s'habituent ainsi à causer sur toutes choses, et, lorsqu'avec leurs nourriciers (1) ils se retrouvent en présence des mêmes événements, ils ne manquent pas de s'en entretenir avec eux. Il suffirait d'une seule promenade pour prouver à M. Heidsiek qu'il n'est pas vrai que les sourds-muets s'expriment par la parole seulement lorsqu'ils y sont contraints. »

L. Danjou.

(1) L'école de Nagold est un externat.

BIBLIOGRAPHIE

Notice historique sur l'Institut royal des sourds-muets de Gênes, par le docteur Silvio Monaci. — La notice historique que M. Monaci vient de publier et qu'il a dédiée aux membres du second Congrès national italien est tout un volume. Il n'a pas fallu moins de 120 pages à l'auteur pour retracer l'histoire de l'Ecole de Gênes et la vie

de son fondateur, le P. Assarotti. C'est que ce dernier est une des figures les plus remarquables de l'enseignement des sourds-muets en Italie, une sorte d'abbé de l'Epée avec lequel il peut d'ailleurs être comparé sur plus d'un point. Comme notre abbé de l'Epée, le P. Assarotti rencontre des sourds-muets sur sa route, et comme lui, ému de compassion, il entreprend de les instruire ; il entreprend, disons-nous, et il réussit avec le seul secours de son génie, de son activité et de son inépuisable charité.

De même que l'Ecole de Paris, celle de Gênes s'est fait une prompte renommée; comme elle, elle a eu des exercices publics, auxquels ont assisté les personnages les plus considérables et même des têtes couronnées ; comme les élèves de l'abbé de l'Epée, ceux du P. Assarotti ont étonné leurs concitoyens par leur science et leur savoir ; comme l'instituteur français, l'instituteur italien a consacré à ses élèves et sa vie, et son cœur, et son bien. Enfin, dernier trait de ressemblance, le P. Assarotti devait trouver un Sicard dans son digne successeur, l'abbé Boselli. Si malgré un développement comparable à celui de l'Ecole de Paris, l'Institution de Gênes a eu le désavantage de s'ouvrir quelque 40 ans après son aînée, et si elle ne devait pas voir, à l'exemple de celle-ci, se répandre ses élèves comme autant d'apôtres dans le monde entier, du moins ses succès ont été assez retentissants pour que Dégérando, Cuvier et Sicard lui-même se soient intéressés aux travaux du P. Assarotti. Continuateur de l'œuvre du P. Assarotti, l'abbé Boselli s'est aussi consacré tout entier à son école à laquelle, par un dernier bienfait, il devait léguer sa fortune (1886).

Après avoir expliqué comment un procès pendant entre l'Institution de Gênes, et l'Etat avait pu retarder jusqu'à ces dernières années l'introduction de l'enseignement oral dans cette institution, M. Monaci expose, en terminant, l'organisation actuelle de l'Ecole de Gênes (méthode, programmes, enseignement professionnel, etc.). On comprend qu'une telle matière devait entraîner l'auteur dans de longs développements ; mais le lecteur ne saurait s'en plaindre, puisqu'il trouve dans la notice de M. Monaci un travail d'où le souci de l'exactitude historique n'exclut pas l'intérêt.

PAUTRÉ.

Paris ignoré, par M. Paul Strauss, Conseiller Municipal de Paris

En feuilletant les livres d'étrennes que publie cette année la librairie Quantin, nous avons mis la main sur un ouvrage qui s'impose à l'attention du public, tant par son titre que par le nom de son auteur.

Paris ignoré, « c'est un tas de curiosités qu'on ne peut traiter d'inconnues, mais certainement d'inexplorées, dont on connaît l'existence, mais que nul n'a vues et encore moins étudiées. »

Parmi les curiosités que révèle le livre de M. Strauss figurent les sourds-muets.

Un chapitre entier leur est consacré, chapitre que liront avec le plus grand intérêt tous ceux qui s'intéressent de près ou de loin à cette classe d'infortunés.

M. Strauss nous fait part de tout ce qu'il a vu et étudié dans sa visite à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Bien mieux encore, il fait faire connaissance au lecteur avec l'Institution

elle-même : quinze magnifiques gravures d'après nature nous montrent la cour d'honneur de l'établissement, les réfectoires, le jardin, le gymnase, la piscine; elles nous font assister à une classe d'articulation et aux exercices de respiration avec la bougie et le spiromètre; puis viennent les ateliers de sculpture, la classe de dessin et enfin le portrait de M. Javal, directeur de l'Institution Nationale, d'une frappante ressemblance.

Non content de promener ainsi son lecteur à travers l'Institution M. Strauss consacre une douzaine de pages à l'initier aux méthodes et procédés actuellement en usage dans l'éducation des sourds-muets.

« Depuis Braille et Valentin Haüy, dit M. Strauss, l'éducation des aveugles n'a pas progressé.

« Depuis l'abbé de l'Epée, une nouvelle révolution s'est accomplie dans le monde des sourds-muets. »

Cette révolution, la substitution de la parole aux signes, M. Strauss la commente et l'explique longuement.

Il décrit les procédés employés pour démutiser le jeune sourd-muet et les exercices par lesquels ce dernier est mis en possession de la langue de son pays.

M. Strauss a interrogé des élèves de quatrième, cinquième et sixième années.

« Ces élèves, dit-il, ont le parler un peu rauque et l'articulation rude, mais, somme toute, ils sont en état de se faire comprendre et ils ont recouvré le don précieux de la parole ».

« On sort émerveillé de l'Institution Nationale des sourds-muets ou plutôt *des sourds-parlants.* »

Les dernières lignes sont consacrées au personnel enseignant :

« Le professorat de sourds-muets exige des qualités de tact, de patience, de bonté, qui sont pour beaucoup dans la libération des infirmes de l'ouïe et des invalides de la parole.

« Ceux-là qui n'ont pas la foi ne réussiront pas dans un art aussi hérissé de difficultés. »

Le chapitre des sourds-muets est certainement l'une des plus intéressantes étapes du voyage que M. Strauss fait faire à son lecteur dans le Paris contemporain.

M. Strauss a droit à la reconnaissance des sourds-muets pour avoir fait connaître d'une façon aussi attrayante l'établissement dans lequel s'opère la régénération intellectuelle et morale de ces infortunés.

Par ses magnifiques gravures, exécutées sous la direction du célèbre Constant de Tours, qui a déjà illustré le *Paris* de Vitu, le *Paris ignoré* de M. Strauss mérite de figurer au Musée Universel des sourds-muets.

Nous nous permettons de le signaler à l'attention de M. Théophile Denis, l'honorable conservateur dudit Musée.

Auguste BOYER.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta. 6.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

De MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

HUITIÈME ANNÉE

N° 11. — FÉVRIER 1893

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Adresser tout ce qui concerne la rédaction a M. G. CARRÉ, Éditeur, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VIII. — N° 11. Février 1893.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE

DANS LES INSTITUTIONS DE SOURDS-MUETS

Le hasard vient de me placer sous les yeux un article que j'ai écrit, il y a une dizaine d'années, dans les *Annales des maladies de l'oreille et du larynx*, et où je trouve le passage suivant :

« Le but de l'instituteur de sourds-muets, aussi bien que celui des éducateurs de la jeunesse, ne consiste pas exclusivement à développer les facultés de l'esprit et du cœur de l'élève. Développer ces deux facultés, c'est à la fois la plus difficile et la plus belle partie de leur tâche. Mais, encore une fois, ce n'est pas la seule. Aussi, aucune école vraiment pénétrée de sa mission n'a jamais méconnu le précepte qui recommande aux hommes chargés de l'éducation de la jeunesse d'élever pour la cité des sujets capables de mettre à son service des esprits sains dans des corps robustes. *Mens sana in corpore sano.*

« L'instruction physique a de tout temps préoccupé les instituteurs ; et, de nos jours, si de sages mesures depuis longtemps en honneur dans d'autres pays sont aujourd'hui recommandées en France aux soins et à l'attention des maîtres de nos écoles publiques, il nous est permis de constater qu'à l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris la pratique avait depuis longtemps précédé les instructions universitaires.

« Les exercices de gymnastique tiennent en effet une place relativement importante dans le programme de cette Institution.

« Dès la première heure, les personnes chargées de l'éducation des sourds-muets ont reconnu qu'en raison de leur infirmité nos élèves avaient besoin, plus encore que les entendants-parlants, de la pratique des exercices corporels.

« Les bons résultats de ces exercices sont faciles à constater : ils corrigent rapidement les défectuosités de la marche traînante du sourd-muet et donnent à son attitude cette espèce de ressort qui est le stimulant de la vie. »

La lecture de ce passage me fournit l'idée d'écrire aujourd'hui quelques lignes sur l'éducation physique qui convient le mieux à nos élèves.

L'éducation physique favorise, cela est incontestable, l'éducation intellectuelle. De plus, elle donne à l'enfant le goût de l'activité, l'exerce à l'adresse, contribue au développement de son corps et à l'amélioration de sa santé. Elle est par conséquent hygiénique au premier chef.

Au point de vue physique, le jeune sourd-muet ne se distingue guère, en général, des autres enfants. Sa physionomie, ses allures, toute son apparence le placent sur le même rang, ou peu s'en faut, que l'enfant doué de tous ses sens.

Cependant, comme tous les enfants ordinaires, et plus qu'eux encore, il a besoin de se fortifier; les maladies de la première enfance, auxquelles il doit son infirmité, ont parfois laissé des traces profondes, ont affecté son organisme, en ont fait un être malingre et chétif, mais néanmoins susceptible de se développer.

Pour cela, il a besoin d'être soumis à des exercices physiques employés avec modération et discernement et réglés avec une prudence toute particulière.

Ces exercices doivent avoir pour objet sa santé, son amélioration corporelle; leur but est de rendre l'enfant, le jeune homme souple et fort. Dans ces conditions, on ne saurait trop faire d'efforts pour développer chez tous les enfants en général, et chez le sourd-muet en particulier, le goût des exercices corporels rendus obligatoires.

La gymnastique figure bien dans tous les programmes sco-

laires; mais lui a-t-on donné sa véritable place dans l'école? Lui a-t-on donné son véritable caractère?

Dans nos écoles spéciales, il n'est pas permis de demander que tous les exercices si en vogue aujourd'hui dans les lycées et dans les collèges et si prônés par la *Ligue des exercices physiques* soient appliqués à nos élèves. Aussi laisserai-je de côté l'escrime et la plupart des exercices de sport, comme l'aviron, la boxe, le bicycle, l'équitation, dont je suis loin de contester l'utilité, pour ne retenir que les exercices naturels et quelques-uns des exercices artificiels.

Dans la série des exercices naturels, il convient naturellement de commencer par les plus simples, les plus faciles, ceux qui sont le mieux à la portée de tous, tels sont les mouvements des membres. Ces mouvements, faits sur place, ont pour but de donner aux bras et aux jambes de la souplesse, de l'élasticité, en même temps qu'ils les fortifient en développant les muscles. Les mouvements des bras, faits d'abord sans appareils, peuvent avoir lieu ensuite avec des haltères en bois ou en fonte. Et, comme ces mouvements doivent durer un certain temps, une, deux, trois, quatre minutes et plus, pas n'est besoin d'avoir des haltères de gros calibre. Les haltères de 1 à 5 kilogrammes rempliront parfaitement le but qu'on se propose.

Après les mouvements, viendraient la marche, la course, le saut en longueur, le saut en hauteur.

Faire des mouvements en cadence, marcher, courir, sauter, grimper, porter, voilà des mots qu'on pourrait écrire au fronton de toute école de gymnastique, voilà des exercices essentiellement naturels et faciles qui, faits en plein air, conviennent admirablement à la vie scolaire et aux aptitudes physiques de nos élèves. A la rigueur, ils pourraient constituer à eux seuls toute la gymnastique scolaire, en y joignant les mouvements des bras armés de la massue en bois.

Dans certains pays, en Suède par exemple, la gymnastique est encore plus élémentaire. Dans toutes les écoles, deux fois par jour, le matin avant de déjeuner et le soir avant la sortie, la salle de classe est transformée en salle de gymnastique. Le

principal appareil pour servir aux exercices, c'est le banc, le banc sur lequel les élèves étaient assis quelques instants auparavant. L'élève se couche à plat ventre à travers son banc, de telle façon que les jambes le dépassent d'un côté, les épaules de l'autre. Il place ensuite les mains sur les hanches, puis, luttant contre la pesanteur qui tend, dans cette posture, à plier le corps en deux, il redresse le tronc en creusant les reins, et relève la tête. Pour exécuter la manœuvre et avoir un point d'appui fixe, il engage simplement les pieds sous le banc placé derrière lui.

Peut-être trouvera-t-on cette gymnastique insuffisante. Aussi, aux exercices de gymnastique simple et naturelle que j'indiquai plus haut, je crois qu'il est bon d'ajouter les promenades, les jeux au grand air et quelques-uns des exercices artificiels de la gymnastique avec agrès.

Les promenades permettent à l'enfant de sortir de l'école; c'est une marche d'une ou de plusieurs heures; outre l'agrément qu'elles procurent, elles sont profitables, non seulement au développement physique de l'élève, mais aussi à son développement intellectuel, et à ce point de vue elles sont particulièrement utiles à nos sourds-muets.

Il en est de même des jeux en plein air, dans les cours, aux heures de récréation. Il n'est pas un instituteur qui n'ait reconnu l'utilité des jeux pour nos élèves, non pas seulement parce que les jeux conviennent à tous les enfants, mais parce qu'ils conviennent d'une manière toute spéciale à nos élèves. Qui ne sait, en effet, que le sourd-muet qui joue ne fait pas de signes?

Tous les jeux en plein air plaisent à nos jeunes sourds: les divers jeux de balle, le jeu de barres, le saut à la corde, le cerceau, le volant, le jeu de quilles, le jeu de croquet, le jeu d'échasses, la raquette, le ballon, la lutte à la corde et une foule d'autres dont je me souviens très bien pour les avoir pratiqués dans mon enfance.

Mais, livré à lui-même, notre élève ne sait pas jouer, il ne joue pas; il faut qu'il y soit poussé; il faut, en un mot, qu'il trouve dans les maîtres qui sont avec lui de véritables pro-

fesseurs de jeux. Et peu à peu, il y prend un tel goût, que la plus grosse punition qu'on puisse lui infliger est la privation de jeu.

Dans l'emploi qu'il fera des agrès, le professeur de gymnastique devra, à mon avis, se montrer très prudent et ne pas perdre de vue le but qu'il poursuit. Il n'a pas pour mission de former des athlètes, des acrobates, des sujets d'élite, mais simplement des enfants robustes et bien portants. Il ne leur demandera donc pas d'exécuter des rétablissements à la barre fixe, la planche, le soleil, l'équilibre sur les mains, tous ces exercices enfin à tendance athlétique qui ne s'adressent qu'aux sujets les plus forts et les plus vigoureux. Non, il leur fera faire les exercices les plus simples au trapèze, à la barre fixe, aux anneaux, aux barres parallèles, à la corde lisse, tous les exercices en un mot qui ne sont pas contraires à l'hygiène et au développement normal de l'enfant. Pratiqués à l'exclusion de tous autres, ces exercices aux agrès auraient l'inconvénient de développer presque uniquement les muscles des bras au détriment des autres muscles, et de produire, chez ceux qui en abuseraient, un relèvement des épaules avec voussure du dos.

Si, à ces exercices, nous ajoutons la natation et l'enseignement professionnel, et, sous ces deux derniers rapports, on sait que l'Institution nationale de Paris, qui possède une vaste et belle piscine avec un service hydrothérapique des plus complets et six ateliers parfaitement organisés, n'a rien à envier à aucun autre établissement, nous aurons tout fait pour que l'instruction physique de nos élèves soit aussi bonne et aussi complète que possible. Et grâce à ce régime, au bout de peu d'années, nos élèves auront bien vite changé d'aspect, et la plupart deviendront de vigoureux jeunes gens qui ne le céderont en rien à leurs camarades entendants du même âge, en force, en adresse, en agilité et, ce qui vaut mieux encore, en santé.

Appelés, pour la plupart, à vivre un jour de leur travail, l'apprentissage d'un métier, outre les avantages hygiéniques qu'il procure, leur est indispensable.

Les dispositions pour tel ou tel métier sont aussi diverses chez le sourd-muet que chez les autres enfants ; mais, lorsqu'il s'est décidé pour l'apprentissage d'un état, il s'y livre avec plaisir et avec persévérance, et parvient à faire un bon ouvrier.

Je reviendrai un jour sur cette intéressante et importante question de l'enseignement professionnel ; je passerai en revue les métiers qui conviennent le mieux aux sourds-muets, et j'examinerai cette autre question si controversée des avantages qu'il peut y avoir à donner l'enseignement professionnel dans l'école même, ou bien à envoyer les élèves en apprentissage chez des particuliers, pour y vivre la vraie vie de l'atelier.

A. DUBRANLE.

DE LA MUE DE LA VOIX

CHEZ LE JEUNE SOURD-PARLANT

AVANT-PROPOS

C'était une nouveauté il y a peu d'années, et c'est aujourd'hui un lieu commun de dire que le sourd-muet peut être amené à faire usage de la parole et à saisir la pensée d'autrui par l'observation des mouvements des lèvres.

Les résultats obtenus jusqu'à ce jour montrent assez la possibilité de l'entreprise et ne peuvent que stimuler les efforts des maîtres qui se vouent à l'éducation de ces infortunés.

Mais nulle œuvre n'est parfaite en ce monde, et s'il en est une dont le perfectionnement doive sans cesse exciter le zèle des hommes, c'est bien celle de l'enseignement *de la parole* aux sourds-muets.

Nous soulignons à dessein ces mots *de la parole ;* nous pensons, en effet, que tout autant que les formes du langage *le mécanisme* de ce dernier doit être l'objet constant de nos préoccupations, et que là surtout réside la technique difficile de notre enseignement spécial.

Les paroles que M. Javal, directeur de l'Institution nationale de Paris, adressait au personnel enseignant à la distribution des prix du 8 août 1891 sont en parfaite communion avec l'opinion que nous venons d'émettre.

Tout en reconnaissant les excellents résultats obtenus dans l'enseignement de la langue nationale et de la lecture sur les lèvres, M. Javal signalait à l'attention de tous les progrès qui restent à réaliser dans l'enseignement de la parole.

L'idéal à atteindre doit être modeste, et, à notre avis, il se trouve fort bien conçu dans les lignes suivantes : « La tâche « du maître est terminée quand il a doté le sourd-muet d'une « parole intelligible. » (1).

Doter le sourd-muet d'une parole intelligible, suffisante pour se faire comprendre dans la société, tel est, pensons-nous, le but vers lequel doivent tendre surtout nos efforts.

Mais l'apprentissage de la parole par le sourd-muet comprend deux parties bien distinctes : *l'émission de la voix*, *l'articulation des sons*.

Or, chacun sait que cette dernière, *l'articulation des sons*, aura beau être parfaite, si la voix est mauvaise, la parole sera le plus souvent insupportable et même incompréhensible.

Aussi, n'atteindrons-nous ce summum de notre ambition : *une parole intelligible*, que si nous dotons le jeune sourd d'une voix aussi naturelle, aussi pure que possible, autrement dit si nous apportons tous nos soins à la provocation de cette voix et si surtout *nous la surveillons attentivement dans toutes les modifications qu'elle peut subir durant le cours des études*.

C'est guidé par ces considérations que nous avons entrepris le modeste travail que nous présentons aujourd'hui, tra-

(1) *La Voix du sourd.* — M. DUPONT. Paris, 1882.

vail qui porte précisément sur l'une des modifications de la voix, sur *la Mue*, à propos de laquelle l'auteur que nous avons déjà cité s'exprimait ainsi : « Nous devons alors (au moment de la mue), songer à sauver la voix de notre élève du naufrage où elle risque de sombrer. »

Puissent les conclusions de l'étude qui va suivre contribuer à perfectionner quelque peu cet *enseignement de la parole au sourd-muet*, qui nous tient à tous si fort au cœur, et nous nous estimerons suffisamment récompensé !

PREMIÈRE PARTIE

Introduction

L'enfant doué de tous ses sens trouve dans l'ouïe, à l'époque de la puberté, un régulateur, un modérateur naturel qui lui permet de traverser sans trop d'encombre cette phase plus ou moins brusque, plus ou moins aiguë, dans laquelle sa voix se dépouille des caractères enfantins pour revêtir ceux de l'adolescence.

Il n'en est pas de même par malheur du jeune sourd-muet à qui l'on enseigne l'usage de la parole.

Que sa surdité soit congénitale ou accidentelle, qu'il soit exercé à la parole depuis plus ou moins de temps, le jeune sourd arrive à l'âge de la puberté sans arme aucune pour défendre cette voix acquise le plus souvent au prix de tant de peine et qui est alors à la merci du phénomène de *la Mue*, ouverte à tous les vices et à toutes les imperfections qu'entraîne cette dernière.

En effet, qu'est-ce qui peut avertir l'être humain du moindre écart de sa propre voix, de la plus légère altération de sa prononciation, si ce n'est l'oreille. Or nos infortunés élèves sont privés de ce merveilleux et unique instrument de contrôle.

Aussi, les défauts de voix et les vices d'articulation vont-ils s'augmentant et s'enracinant sous l'œil du professeur, spectateur inconscient, le plus souvent, de la débâcle dans laquelle vont se perdre les fruits d'un travail de plusieurs années.

Que de belles voix perdues par suite de négligence ou de mauvaise éducation lors de la mue! — nous disait dernièrement un professeur de musique (1).

Il s'agissait là d'enfants entendants.

Que l'on juge de ce que la mue peut produire sur la voix du sourd.

Le fait constaté et sans cesse répété que la voix de nos élèves perd graduellement de son intensité et de son naturel à mesure que s'avance le cours des études ne doit-il pas être attribué surtout à la mue ?

Pour notre part, nous avons la ferme conviction que la mue est en grande partie la cause de ce médiocre résultat.

Est-il un remède à un tel état de choses ?

A cette nouvelle question, nous n'hésitons pas à répondre encore affirmativement.

Oui, il est possible d'y remédier, si le professeur connaît bien cet important phénomène de *la mue de la voix*, s'il est exactement renseigné sur toutes les questions que soulève cet intéressant problème.

Malheureusement, ce sujet est un de ceux qui jusqu'ici ont été tenus à l'écart.

Notre littérature spéciale, tant française qu'étrangère, riche en ce qui touche à l'enseignement de la langue nationale, de la lecture sur les lèvres, de l'articulation, voire même de l'éducation de la voix, est muette en ce qui concerne la mue.

C'est cette lacune que nous avons essayé de combler.

Sachant que l'on ne combat efficacement un ennemi qu'autant qu'on le connaît à fond, nous nous sommes efforcé

(1) M. E. Dardet, professeur de Musique à l'Ecole normale d'Instituteurs de Paris, qui a bien voulu nous renseigner sur la conduite tenue par les maîtres de chant à l'égard de leurs élèves pendant la mue.

d'éclaircir tous les points qui intéressaient le phénomène que nous voulions étudier.

Aussi, pour mener notre tâche à bien, nous sommes-nous mis au courant de tout ce que renfermaient sur notre sujet les traités d'anatomie, de physiologie et de musique les plus en renom. Nous avons pris l'avis des maîtres qu'une longue et savante expérience dans l'enseignement de la parole aux sourds-muets mettait à même de nous éclairer utilement; enfin, et surtout nous nous sommes livré personnellement à des observations sur un nombre relativement élevé de cas, — étude qui nous a été des plus faciles, et par le chiffre considérable d'élèves que renferme l'Institution à laquelle nous avons l'honneur d'appartenir, et par les visites que nous avons faites à d'autres établissements.

Comme on le verra, nous avons divisé notre travail en une série d'articles intitulés comme suit : Historique, Définition, Époque et Durée, Description des modifications subies par le larynx et par la parole du sourd à l'époque de la puberté, Influence exercée par la mue sur la parole de la jeune sourde-muette, Conduite que doit tenir le professeur durant la mue de la voix.

Qu'il nous soit permis, avant d'aborder notre sujet, de remercier ici tous ceux qui nous ont facilité notre tâche, qui ont bien voulu répondre dans les plus grands détails à nos demandes de renseignements, nous faire part des résultats de leur expérience, nous laisser vivre pendant de longues heures avec leurs élèves, et prendre nous-même des observations sur la parole de ces derniers.

Historique

Lorsque nous aurons cité les ouvrages du médecin et professeur J.-C. Amman, de MM. Dupont, Théophile Denis et Goguillot, on aura la liste complète des auteurs qui se sont occupés jusqu'à ce jour de la mue de la voix chez le jeune sourd-parlant.

Dans le premier chapitre de la *Dissertatio de loquela* (1), Amman, traitant de l'anatomie et de la physiologie des organes vocaux, se contente de signaler le phénomène de la mue dans les termes suivants : « Tout le monde sait que la « voix change dans le temps de la puberté, qu'elle devient « forte, rude et inégale. Ce phénomène a ses sources dans « les rapports sympathiques qui existent entre les organes « de la voix et ceux de la génération. A cette époque, les « cartilages du larynx ainsi que ses muscles prennent plus « de force et de grandeur, surtout chez les jeunes garçons.

« Les os acquièrent alors et la vigueur et la dureté conve- « nables à raison de l'intensité de la chaleur animale, ce qui « donne, pour ainsi dire, à la voix toute sa fermeté et sa « maturité.

« Les garçons chez lesquels le larynx et la masse géné- « rale des os ne subissent qu'une légère altération con- « servent toujours une voix efféminée. »

Se bornant à cette simple définition, Amman ne fait plus mention de la mue de la voix dans les chapitres qu'il consacre ensuite à l'art d'apprendre à parler au sourd-muet.

M. Dupont, se plaçant au contraire au point de vue exclusif de notre enseignement spécial, touche succinctement aux principaux points de la question, et appelle tout particulièrement l'attention du professeur d'articulation sur ce phénomène.

Les deux pages qu'il y consacre dans *La voix du Sourd* (2) sont en quelque sorte le canevas du travail que nous allons présenter.

Nous y reviendrons dans le cours de notre étude.

Parlant de la voix de nos élèves, M. Théophile Denis, dans un excellent traité qui a surtout le mérite de vulgariser « l'enseignement de la parole aux sourds-muets » (3), s'exprime ainsi : « Il n'est pas aussi rare qu'on pourrait le « supposer de rencontrer des voix bien posées et d'un

(1) Amsterdam, 1700. — Traduit en français par M. BEAUVAIS DE PRÉAU. Orléans, 1779.
(2) Paris, 1882.
(3) Paris, 1886.

« timbre qui n'est pas sans charme, surtout chez les élèves « filles *qui n'ont pas à traverser la période critique de la* « *mue.* »

Dans son livre *Comment on fait parler les sourds-muets* (1), M. Goguillot, à propos des défauts de la voix, constate en quelques lignes l'altération que subit la voix des enfants et en particulier des jeunes sourds à l'époque de la puberté : « Cette voix, que nous aurons eu tant de peine, parfois, à « obtenir bonne, pourra être altérée au moment où les élèves « atteignent l'âge de la puberté.

« Le sourd-muet n'ayant pas à son service ce puissant « régulateur, l'oreille est exposée alors à contracter tous les « défauts de voix. »

M. Goguillot se contente de recommander au professeur de surveiller à ce moment la voix avec la plus grande attention.

Enfin M. Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris, dans un article publié par la *Revue Internationale* (sept. 1891) et relatif à la voix, exprime l'avis que « la mue « de la voix est un phénomène encore trop peu étudié ».

Comme on le voit, nous avions raison de dire en commençant que notre littérature spéciale est assez pauvre en ce qui concerne la mue de la voix (2).

Définition

Point n'est besoin d'avoir fait d'études spéciales pour reconnaître les modifications plus ou moins profondes que subit la voix de l'enfant lors de la puberté ; un peu d'observation et une bonne oreille suffisent pour cela.

Quant à la cause de ce phénomène, nous pouvons nous en tenir encore aujourd'hui à ce qu'écrivait Amman, il y aura bien-

(1) Paris, 1889.

(2) Nous devons reconnaître que l'Institution nationale de Paris est la première, et peut-être encore la seule, qui ait fait figurer la mue de la voix dans les programmes d'études de ses cours normaux (Arrêté du 23 juillet 1888, page 19, ligne 15).

tôt deux cents ans. « Ce phénomène, dit le célèbre instituteur « de sourds-muets, a ses sources dans les rapports sympa- « thiques qui existent entre les organes de la voix et ceux « de la génération. A l'époque de la puberté, les cartilages « du larynx ainsi que ses muscles prennent plus de force et « de grandeur, surtout chez les jeunes garçons. »

Pour donner une définition plus succincte, nous dirons : La mue est une modification que subit la voix chez le jeune garçon et chez la jeune fille au moment où ils passent de l'enfance à la puberté.

Nous verrons plus loin en quoi consiste cette modification.

Époque à laquelle se produit la mue

Le phénomène de la mue se produit lors du passage de l'enfance à la puberté, venons-nous de dire ; mais nous savons que l'âge de la puberté n'est pas le même pour tous les êtres humains.

Cet âge varie en effet suivant *les conditions climatologiques*, *les conditions individuelles* (c'est-à-dire l'intelligence et les mœurs) et suivant *le sexe*.

Voilà donc quatre facteurs qui entrent en ligne de compte pour déterminer l'époque à laquelle peut se produire la mue de la voix.

1° *Climats.* — Il est notoire qu'une température chaude et sèche hâte la puberté. — On sait que dans les pays les plus chauds de l'Afrique, de l'Asie et de l'Amérique les filles sont pubères à dix ans et même à neuf ans.

Dans certains pays froids du Nord — Russie, Danemark, Suède — la puberté est retardée, treize à quinze ans chez les filles et quinze à dix-sept ans chez les garçons.

Dans les climats tempérés, comme en France, les jeunes garçons sont pubères vers l'âge de quatorze ans environ, et les jeunes filles vers douze ou treize ans (Fournié) (1).

(1) *Physiologie de la voix et de la parole.*

Il s'agit là, bien entendu, d'un cas général, c'est-à-dire des êtres doués de tous leurs sens ; pour la catégorie particulière dans laquelle rentrent nos élèves sourds-muets, cet âge de quatorze ans pour les garçons et de treize ans pour les filles n'est pas tout à fait l'époque à laquelle sonne l'heure de la puberté.

Nos observations personnelles nous ont permis de vérifier l'exactitude d'une opinion déjà émise à ce sujet, à savoir que les jeunes sourds-muets muent un peu plus tard que les jeunes entendants-parlants.

On aura l'explication logique de ce fait en tenant compte des conditions relatives au *développement intellectuel* et *aux mœurs*.

2° *Intelligence.* — Il est reconnu qu'une intelligence développée, une imagination vive, hâte généralement l'époque de la puberté.

Au contraire, chez les sujets peu éveillés, à l'intelligence endormie, la puberté est le plus souvent retardée.

Or, nos élèves sourds-muets ont, en général, une intelligence plutôt médiocre que bonne, et même chez les sujets les mieux doués le développement intellectuel a subi un retard appréciable du fait même de leur infirmité.

3° *Mœurs.* — La manière de vivre a aussi une grande influence sur la manifestation plus ou moins précoce des phénomènes de la puberté.

Une vie calme et réglée, un travail corporel assidu, une nourriture peu recherchée, l'absence de lectures et de spectacles sont autant de causes qui retardent la puberté.

Une vie active, nerveuse, au contraire, hâte cette époque.

Or, les jeunes sourds-muets ont dans nos écoles une manière de vivre absolument conforme à la première de celles que nous venons de décrire.

On voit donc qu'au double point de vue de l'intelligence et des mœurs le retard chez nos élèves de l'âge de la puberté et, par suite, de la mue de la voix est un fait qui s'explique suffisamment.

Aux causes que nous venons d'indiquer peut-être faut-il

joindre l'inertie prolongée dans laquelle est resté le larynx de nos élèves, inertie qui, dans la suite, peut retarder le développement de cet organe.

Remarque. — Nous croyons devoir placer ici une observation de M. Vatter, directeur de l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein :

« En général, nous écrit M. Vatter, le changement de voix « arrive plus tôt chez les enfants israélites que chez les chré- « tiens. »

Nous avons consulté sur ce point M. le docteur Brunner, directeur de l'Institution des *sourds-muets israélites* de Vienne (Autriche), laquelle compte cent sept élèves.

M. Brunner nous répond que son Institut ne renfermant que des enfants israélites, il ne peut établir de comparaison; néanmoins il a remarqué que chez ses élèves la mue de la voix s'opérait d'assez bonne heure « généralement de treize à quinze ans ».

Notre opinion à ce sujet est que cette précocité de la puberté et, partant, de la mue de la voix — commune aux jeunes entendants israélites et aux jeunes sourds-muets de même religion — n'a pour autre cause que l'origine méridionale des juifs, et qu'elle ne fait que confirmer la règle générale de l'influence des climats sur l'époque de la puberté ;

4° *Du sexe.* — « Les femmes arrivent plus tôt — deux « ou trois ans — que les hommes à l'époque de la puberté. » (Fournié.)

Les observations qu'il nous a été permis de faire dans une Institution de jeunes filles — ne comptant pas moins de cinquante élèves — et les renseignements que nous avons puisés auprès de praticiens éclairés établissent que chez les jeunes sourdes-parlantes la mue se fait sentir bien plus tôt que chez leurs frères d'infortune.

Cependant on remarque, comme pour les garçons, que la mue se déclare un peu plus tard que chez les enfants douées de tous leurs sens.

Remarque. — La mue de la voix se produisant de qua-

torze à seize ans chez le jeune sourd-muet, il est indispensable qu'à cette époque sa voix soit bien posée, bien fixée. Aussi ne faut-il point attendre à cet âge pour provoquer la voix et commencer l'articulation, et doit-on voir là l'une des raisons qui justifient la mesure fixant, dans nos institutions, le maximum de l'âge d'admission à douze ans.

En effet, si l'on attendait à la puberté pour provoquer la voix, il arriverait que les muscles laissés jusqu'alors dans l'inaction opposeraient à la volonté d'autant plus de résistance et de raideur qu'ils se rapprocheraient davantage de leur entier développement.

Pour les filles, le maximum de l'âge d'admission doit encore être abaissé à dix ans, la mue se déclarant plus tôt chez elles que chez les garçons.

Durée de la mue de la voix

La durée de la mue est extrêmement variable ; dans certains cas elle s'opère très lentement, tandis que d'autres fois elle se produit d'une façon pour ainsi dire instantanée.

Nous avons été à même de noter que chez certains élèves quelques mois ont suffi pour la transformation de la voix ; chez d'autres la mue a persisté une année et plus encore.

Giacomo Bisozzi, auteur d'un traité intitulé : *La voix humaine et son emploi par les chanteurs*, dit que la durée de la mue dépend des tempéraments. « Chez les sanguins, où le mouvement de la sève est plus rapide et toute la vie a plus de feu, elle passe beaucoup plus vite que chez les flegmatiques où le cours de la sève est lent. »

Cet auteur a également constaté que plus la voix est élevée avant la mue, plus il lui faut de temps pour revêtir les caractères plus ou moins graves de celle de l'adolescent.

D'après ces diverses données, le professeur peut donc préjuger approximativement si avec tel élève il aura affaire à une mue lente ou à une mue accélérée.

Quant à fixer d'une façon formelle une durée à la mue, nous ne croyons pas que ce soit possible.

(Si, à propos de la durée de la mue, nous comparons les chiffres que nous ont fournis nos observations personnelles avec ceux que donnent divers traités relatifs aux entendants-parlants, nous voyons qu'en général la mue ne s'opère pas plus vite chez le sourd-muet, bien qu'elle se déclare plus tard.)

(*A suivre.*) Auguste Boyer.

CHEZ LES SOURDS-MUETS

Voici mon cas : il y a quelques mois, quand il fut question pour la première fois d'utiliser à la scène les aptitudes particulières à la mimique des sourds-muets, de faire monter quelques-uns d'entre eux sur les planches pour des représentations de pantomimes, je ne pus m'empêcher, d'instinct, d'exposer les raisons pour lesquelles je gardais quelque réserve au sujet de cette tentative. Entendons-nous ! Je comprenais très bien que les sourds-muets, pour qui les débouchés ne sont pas trop abondants, eussent le désir d'étendre un peu le champ des occupations où ils peuvent gagner leur vie ; — c'était un argument que faisait valoir M. Henri Gaillard, secrétaire général de leur association et promoteur de l'idée. Je ne mettais pas en doute non plus leur intelligence, car il y a longtemps, Dieu merci, qu'on est revenu de bien des préjugés contre eux.

Non, j'avais des motifs appartenant à l'ordre... sentimental, pour ainsi dire. Je redoutais de la part du public quelque gêne, quelque embarras, en présence d'artistes ne jouant la pantomime que par force, et cette obsession de l'infortune des acteurs qui eût pu empêcher de suivre l'action avec la liberté d'esprit nécessaire. Je disais que des railleries m'eus-

sent semblé cruelles, au cas où elles eussent échappé aux spectateurs, se montrant alors peu généreux. J'ajoutais, enfin, qu'on risquait peut-être d'enlever à la pantomime ce qui fait sa grâce d'illusion et de chimérique, puisque, même dans la farce, on serait en face de la réalité.

L'article que j'écrivis alors dans notre journal causa, paraît-il, quelque affliction aux sourds-muets, et j'en fus fâché, car on pouvait être bien embarrassé devant ces susceptibilités très particulières. A défaut de la parole, les sourds-muets manient la plume avec vivacité. La *Gazette des sourds-muets* répondit à mes arguments, que je croyais de bonne foi inspirés par une certaine délicatesse, et le moyen de n'être pas touché de ces réponses? Très courtoisement, M. Henri Gaillard me demanda de me rendre compte par moi-même, à la prochaine occasion, que les pantomimes jouées par les sourds-muets l'étaient aussi lestement que par des mimes ordinaires. Voilà pourquoi, avant-hier soir, je me rendais à la soirée donnée par les sourds-muets pour célébrer l'anniversaire de l'abbé de l'Epée, soirée dont le programme offrait la représentation de trois pantomimes.

J'arrive à dix heures, n'ayant pu assister au banquet précédant la fête, auquel on avait bien voulu me convier.

— Ces messieurs, me dit un garçon du restaurant où avait lieu la réunion, en sont encore aux discours!

Mais M. Gaillard, prévenu, insiste aimablement pour me faire entrer, et je reste, je l'avoue, un peu étonné du spectacle. Des « discours », oui, certes, on en « prononçait », et de tous les côtés à la fois, les signes se croisant dans tous les points de la salle avec une singulière rapidité. Etrange impression pour un simple « entendant » que celle de ces applaudissements, éclatant subitement à la suite de ces harangues mimées! Il me semble que je suis tout à coup transporté dans un pays fantastique, très loin de la vie courante. Et il y a aussi des choses déroutantes. Parfois on m'adresse la parole, mais ceux qui me parlent avec infiniment de bonne grâce ne me peuvent entendre. Ils profèrent des sons, selon les nouvelles méthodes, mais ils ne les per-

çoivent pas ; mes réponses sont illusoires, et j'ai comme une sensation d'invraisemblable, souvent ; au milieu de cette animation, de cette gaîté silencieuse, c'est un accent rauque, jeté avec un geste expressif, accent dont ne se rend pas compte celui qui l'a émis. Un sauveteur — l'inévitable sauveteur de toutes les réunions, en uniforme, avec des galons énormes et archimédaillé — va et vient, très « expansif » et plaisantant avec rondeur ; mais ce sont de muettes plaisanteries. Les doigts s'agitent, forment mille combinaisons, s'entrelacent et se dénouent avec prestesse. Je me rends bien compte qu'il y a une vie intense dans cette assemblée ; seulement, tout est mystère pour moi. Je rencontre dans un groupe mon confrère Hugonnet, qui, en sa qualité de secrétaire du Cercle funambulesque, est plus apte qu'un autre à goûter cette éloquence... spéciale, et j'ai le vague sentiment de retrouver un compatriote à l'étranger. Ses réponses normales me paraissent déjà quelque chose comme de l'inattendu...

Cependant, on monte dans le salon où a été installée l'estrade qui servira de théâtre, et le Président de l'Association, y grimpant, étend les bras, fait de grands gestes, auxquels succèdent de subtils enchevêtrements des mains. Il réclame — non le silence, mais l'attention, car déjà des impatients, au fond de la vaste pièce, ont commencé à danser. Oh ! ces danses sans musique, ces couples sautillant d'une façon rythmique, sans qu'on comprenne d'où leur vient cet instinct du rythme !

Le calme s'établit, et voici qu'un leste Pierrot se présente. Il va jouer un « monomime » de M. Gaillard, qui, assis près de l'estrade, suit son interprète de ses yeux vifs et malicieux. Pierrot a un rendez-vous avec quelque jolie fille tendrement aimée. Il l'attend avec une impatience qui devient de l'angoisse, puis du désespoir, quand une lettre lui apprend que l'infidèle amie lui fait faux bond. Pierrot, éperdu de cette trahison, songe à la mort. Il a, comme le joueur de Regnard, cent moyens tout prêts pour s'empêcher de vivre. La corde? Le plafond est bien haut. Le poignard ? Le sang qui coule est

chose répugnante. Le revolver? Il l'appuie sur son front, mais la sensation de froid que lui cause le canon de l'arme le fait frissonner. Il le jette. Il le jette et il réfléchit que, après tout, l'existence est précieuse. Peu à peu il se console, il s'avise des imperfections de sa maîtresse, et il se dit que, une de perdue, dix de retrouvées. Sur quoi, honteux de sa faiblesse, il se met à gambiller. O philosophie de la pantomime! L'artiste sourd-muet qui interprétait ce monomime, M. Varenne, a le geste large, mais le masque, chez lui, reste impassible. On me dit que c'est un « effet » voulu.

Puis, c'est une farce fort joyeuse. Un rapin, très naturel, rencontre un paysan très embarrassé des œufs qu'il porte dans les mains et s'amuse à lui jouer toutes sortes de mauvais tours. Là, certes, ce n'est pas la vivacité qui fait défaut aux acteurs. Je confesse que j'ai fort ri, — mon rire me semblant, tout à coup, indécemment bruyant au milieu de ces approbations muettes.

Une grande pantomime dans le goût classique terminait la représentation. C'est une fourberie de Pierrot père, voulant assurer le succès de son fils, le jeune Pierrot, auprès de Colombine, qu'il aime ; — et, entre parenthèses, Colombine était une charmante jeune fille. Les sourds-muets ne consentent point à ce qu'on les plaigne. Gardons donc pour nous nos réflexions et contentons-nous du plaisir des yeux. Pierrot berne, selon la tradition, le vieux Cassandre et le subtil Arlequin lui-même. Il est certain que ces comédiens ont joué avec agrément leurs rôles. Ces pantomimes étaient un peu longuettes, toutefois. Cela, c'est simplement défaut d'expérience, car la notion du temps ne peut être différente pour les sourds-muets. Une chose qui me semblait une grosse objection, c'était la difficulté pour eux de combiner leurs mouvements avec la musique : je dois dire que, soit qu'ils eussent des points de repère que nous ne soupçonnions pas, soit que la personne qui tenait le piano eût une habileté particulière, on ne s'est pas aperçu là du moindre accroc. L'acteur qui faisait Pierrot père, M. Baudinot, avait notamment une furieuse bonne humeur.

Somme toute — puisque je dois laisser de côté mes raisons sentimentales, — je déclare de bonne grâce, converti par l'insistance aimable de M. Gaillard et de ses amis, que le spectacle est aimable en lui-même, et que les artistes sourds-muets, que je n'ai vus qu'en petit comité, feraient, je crois, bonne figure sur un vrai théâtre. Il me semble, par exemple, qu'il y aurait quelque chose de fâcheux, de contraire à leur dignité, à ce qu'on spéculât sur l'originalité du spectacle, sur son espèce d'excentricité. Les sourds-muets mimes auront gagné tout à fait leur cause le jour où ils joueront devant un public non prévenu, qui leur fera bon accueil. Ce serait là l'épreuve décisive.

Paul GINISTY.

(EXTRAIT DU *XIXe Siècle*.)

NÉCROLOGIE

Sébastien CHOMAT

Nous avons le regret d'annoncer la mort de M. Chomat, ancien surveillant général de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

M. Chomat est décédé à l'âge de 75 ans à Bourg-la-Reine, où il s'était retiré, il y a quelques années, pour y vivre auprès de son plus vieil ami, M. l'abbé Lambert.

Par son énergie, par sa persévérance et son travail, Chomat était arrivé à se faire une place honorable dans le monde des sourds-muets. Né à Valence le 8 septembre 1818, il fut admis comme élève à l'Institution nationale en 1833. Nommé aspirant répétiteur en 1843, surveillant général en 1849, il fut mis à la retraite en 1873.

Il emporte les regrets de tous ceux qui l'ont connu, et, pour notre part, nous saluons respectueusement la tombe de cet homme de bien avec qui nous entretenions depuis vingt ans les meilleures relations.

⁂

Abbé LAMBERT

Deux jours après Chomat mourait également à Bourg-la-Reine, à l'âge

de 79 ans, l'abbé Lambert, ancien aumônier de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Né le 25 février 1814 à Grasse, il fut nommé aumônier de l'Institution nationale le 28 juillet 1854 et mis à la retraite le 1er juillet 1879.

Missionnaire apostolique, chanoine honoraire de Paris, de Fréjus et de Nice, décoré de la rose du Brésil, l'abbé Lambert était d'une grande bonté pour les sourds-muets, et, en le perdant, bon nombre d'entre eux ont perdu un ami, un protecteur.

Il laisse un certain nombre d'ouvrages qui montrent qu'il avait une profonde connaissance du sourd-muet. Nous citerons seulement son volume sur *la religion et les devoirs moraux de la vie enseignés aux sourds-muets illettrés*, publié en 1839.

A. D.

***

Innocenzo PINI

L'institution des sourds-muets pauvres de Milan vient de perdre le chevalier Innocenzo Pini, membre depuis plus de trente ans du Conseil de direction de cette Institution dont il était président au moment du Congrès international de Milan. Cette époque, pendant laquelle il vit ses écoles être l'objet de l'admiration d'un grand nombre de maîtres venus de tous les pays civilisés, fut une époque dont il garda le plus cher souvenir.

La méthode que Tarra avait défendue réclamait l'application d'un certain nombre d'innovations et de réformes dans l'Institution des sourds-muets pauvres. Il trouva le concours le plus complet en M. Pini, qui avait, dès la première heure, admirablement compris l'efficacité de la parole dans l'enseignement des sourds-muets.

Le chevalier Pini savait reconnaître et apprécier le travail accompli par les professeurs. Tous ici, nous avons gardé le souvenir de sa générosité et de ses bienfaits. Nous ne voyions pas seulement en lui un supérieur, mais aussi un père et un ami. Que de fois il est venu chez moi pour me donner des preuves de son estime et me féliciter de ce que je faisais pour la cause des sourds-muets ! Où, je le demande, trouverait-on aujourd'hui de pareils hommes ? Si, par mes modestes travaux, j'ai rendu quelques services aux enfants auxquels j'ai consacré ma vie, je le dois en grande partie au chevalier Innocenzo Pini dont le nom est à jamais gravé dans mon cœur et dans celui de mes chers collègues.

C. Perini.

Que notre collègue et ami M. Ch. Perini nous permette d'ajouter quelques mots à son article plein d'une si légitime émotion.

Nous ne saurions oublier en effet l'accueil si bienveillant et si gracieux que nous reçûmes, lors de notre voyage en Italie, du chevalier I. Pini, alors président de la Commission consultative de l'Institution des sourds-muets pauvres de Milan.

A une haute intelligence, il joignait toutes les facultés du cœur et de

l'esprit, et nous nous souvenons toujours de l'empressement avec lequel cet hommè aimable, qui avait gardé l'exquise politesse des anciens jours, se mit à notre disposition pour nous faciliter l'accomplissement de notre tâche.

Qu'il nous soit permis de lui rendre ici un dernier hommage, et, devant sa tombe à peine fermée, de dire, avec nos regrets, l'expression de notre respectueuse reconnaissance.

A. D.

***

Sœur Marie SALVIONI

Les instituteurs de tous les pays accourus au Congrès de Milan, qui constatèrent dans les institutions dirigées par l'abbé J. Tarra les résultats obtenus par l'enseignement oral pur, se rappellent sans doute la vaillante institutrice qui dirigeait l'institution des sourdes-muettes pauvres de la campagne, *sœur Marie Salvioni.* Le 12 janvier dernier, à la suite d'une longue et douloureuse maladie, après avoir dit adieu à ses bien-aimées sœurs et à ses chères élèves, elle a rendu son âme à Dieu, laissant aux membres du Corps enseignant et de la Commission consultative des deux institutions un impérissable souvenir.

Avant même que Tarra ne se fût consacré à l'enseignement des sourds-muets, Marie Salvioni avait fait à Chambéry l'instruction de quelques enfants privés d'ouïe. De retour à Milan, sa patrie, elle entra dans l'ordre des Sœurs *Canossiennes* et fut, à sa grande joie, choisie comme institutrice pour les écoles privées par le comte Paul Taverna.

Du jour où Tarra prit la direction de ces écoles, sœur Marie Salvioni vit en lui l'homme envoyé par Dieu pour régénérer les sourds-muets. Dans la révolution bienfaisante que le savant instituteur introduisit dans l'enseignement des sourds-muets, sœur Marie Salvioni le seconda de toutes les forces de son intelligence et de son cœur. Bien peu de maîtresses surent faire valoir comme elle la méthode perceptive, pratique, rationnelle.

Instruites par ce système, ses élèves brillèrent au point de persuader de l'efficacité de cette méthode ses adversaires les plus résolus. — Après avoir banni la mimique de ses deux écoles, sœur Marie Salvioni, qui déjà avait fait parler plusieurs sourdes-muettes, embrassa avec ferveur la nouvelle méthode, et ses succès firent honneur à la fois à ses institutrices et au prêtre éminent qui les dirigeait.

Si cette digne Fille de la Charité, cette héritière de l'esprit de l'illustre marquise de Canossa, fondatrice de l'ordre des Canossiennes, auquel elle appartenait, fût née et eût vécu dans la patrie de l'abbé de l'Épée, les pouvoirs publics auraient fait briller sur sa poitrine la croix qui porte pour devise : « Honneur et Patrie ! »

C. Perini.

Nous avons reçu avec une profonde tristesse la nouvelle de la mort de sœur Marie Salvioni. Tous ceux qui l'ont connue mesureront comme

nous la perte que viennent de faire les sourdes-muettes de la campagne de Milan. Nul malheur plus grand ne pouvait les frapper après la mort de l'inoubliable Tarra.

Il nous souvient toujours de l'accueil si cordial et si bienveillant que nous fit autrefois, à l'Institution des sourdes-muettes de Milan, sœur Marie Salvioni.

Elle trouvait, en parlant de la France, qu'elle aimait, des paroles qui nous allaient au cœur.

Institutrice d'un rare mérite, femme d'intelligence et de cœur, directrice distinguée, sœur *Marie Salvioni* avait fait de son institution une véritable école-modèle. L'abbé Tarra, qui s'y connaissait, professait pour elle la plus haute estime De son côté, elle avait voué au Maître une vive admiration, et nous fûmes témoin plus d'une fois de la vénération qu'on témoignait de toutes parts à Tarra lorsqu'il visitait son école des filles.

C'était un spectacle touchant qu'une leçon faite par lui aux sourdes-muettes de Milan. Après tant d'années écoulées, nous en avons gardé le souvenir vivant comme aux premiers jours. Nous voyons encore une enfant de neuf ans, « la petite Tarra, » comme on l'appelait du nom de son bienfaiteur, baisant avec un religieux respect la main charitable qui l'avait recueillie, pauvre petite vagabonde, vouée aux pires destins dans les rues de Milan.

Par son talent, comme par sa bonté, sœur Marie Salvioni était digne de prendre place à côté de Tarra, et de servir sous ses ordres.

Et c'est avec une émotion sincère que nous venons déposer sur sa tombe l'expression de notre estime et l'hommage de notre respectueux souvenir.

M. DUPONT.

***

D. Mariano CARDERERA

L'Espagne vient de perdre en M. Mariano Carderera un homme public des plus distingués et qui, durant un demi-siècle, s'occupa d'une manière active et efficace du développement de l'instruction publique dans ce pays.

M. Carderera fut longtemps Directeur général de l'enseignement primaire, et remplissait en ces derniers temps les hautes fonctions de secrétaire général du Conseil Royal de l'Instruction publique.

La sollicitude de cet homme de travail et de progrès se manifesta également envers les malheureux êtres privés de l'ouïe et de la parole.

Il était secrétaire de la « Commission pour proposer la réforme du Collège national des sourds-muets de Madrid », et parmi ses nombreux tableaux figure un traité intitulé : *Notes sur l'éducation élémentaire du sourd-muet.*

(*El Monitor de Primera Enseñanza*, de Barcelone.)

***

Docteur Carl RENZ

Nous avons appris avec une douleur véritable, la mort d'un homme distingué, collaborateur de la *Revue Internationale*, le Dr Carl Renz, con-

seiller royal à Stuttgart. Polyglotte remarquable, possédant à la fois le français, l'anglais, l'allemand, le hollandais, l'italien et le russe, il avait mis au service de l'enseignement des sourds-muets sa longue expérience et son érudition. Dernièrement encore, il faisait le voyage de Paris afin de se rendre compte par lui-même des résultats obtenus au moyen de l'audigène Verrier. Rien à ce moment ne pouvait faire prévoir qu'il fût sur le point de terminer sa carrière.

Tous les instituteurs français partageront nos regrets en se rappelant les sympathies de M. Renz pour la France. Voici ce qu'il écrivait dans une lettre publiée par la *Revue Internationale* en juillet 1888 : « Je ne regarde pas votre pays avec les lunettes d'un faux patriotisme... *Amiens Plato, sed magis amica veritas*. La bienfaisance et la science n'ont pas de patrie..... Tout homme impartial doit reconnaître le grand service que vos savants et vos professeurs ont rendu à la science, et particulièrement à l'enseignement ».

D. DE G.

REVUE DES JOURNAUX

La Gazette des Sourds-Muets, janvier 1893, de Nancy. — Cette intéressante publication est actuellement, en France, l'unique journal rédigé par des sourds-muets pour les sourds-muets.

Son format est celui des journaux ordinaires.

Sous la direction de l'un de nos sourds-muets français les plus érudits et les plus distingués, M. Henri Gaillard, ancien élève de l'Institution nationale de Paris, la *Gazette des Sourds-Muets* publie des articles, des faits-divers, des nouvelles à la main, des historiettes, le tout relatif au petit monde sourd-muet.

C'est ainsi que le numéro que nous avons sous les yeux nous fait part des succès que viennent de remporter divers artistes sourds-muets.

A la distribution des prix du concours de sculpture de la ville de Paris, M. Plessis a obtenu deux médailles d'argent ; M. Aybran, une médaille de bronze.

A l'Ecole des Beaux-Arts, M. Fernand Hamar vient d'obtenir une troisième médaille dans le concours de figure antique et une mention pour le concours d'esquisse modelée.

Dans le concours simultané des trois arts, M. Montillié a obtenu une mention.

M. Henri Desmarets, photographe, vient de remporter une double écompense à l'Exposition internationale de photographie.

Le jury de cette Exposition lui a décerné une médaille de vermeil, et la Société française de photographie une médaille de bronze.

Enfin le Salon lorrain de Nancy compte cette année, parmi les exposants, deux sourds-muets, deux statuaires.

M. Choppin (Paul) : *Un jeune volontaire*, statuette en bronze, et *Cupidon*, statuette en cire.

M. Cassei (Henri) : *Portrait de mon neveu*, buste plâtre.

Nous trouvons ensuite un article de M. l'abbé Rieffel, relativement aux asiles de sourdes-muettes.

Cette question est chère à M. l'abbé Rieffel ; nos lecteurs ne doivent pas avoir oublié les articles publiés à ce sujet dans la *Revue Internationale* par l'ex-Directeur de l'Institution nationale de Chambéry.

Un Comité français de participation au Congrès des sourds-muets de Chicago vient de se former. Ce Comité est institué à l'effet :

1° De recueillir les fonds nécessaires pour l'envoi d'un ou deux délégués nationaux audit Congrès ;

2° De provoquer de la part des sourds-muets français des études ou des mémoires sur telle ou telle question d'intérêt général, mémoires qui seront envoyés au Congrès de Chicago pour être discutés et insérés au compte rendu des travaux.

Le bureau de ce Comité se compose de : MM. Génis, président ; Desperriers, trésorier ; Chazal, secrétaire.

La *Gazette des Sourds-Muets* publie le compte rendu très complet de la célébration du cent quatre-vingtième anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Epée, à Elbeuf, à Lille, à Montpellier, à Bordeaux, à Mâcon, au Creusot, à Liège, à Genève, etc.

A noter qu'avant le banquet d'Elbeuf les sourds-muets de Normandie ont assisté à une conférence dans laquelle ont été discutés et adoptés définitivements les statuts d'une Société de secours mutuels, dont l'iniatiative est due à M. L. Capon, directeur-fondateur de l'Institution des sourds-muets d'Elbeuf. M. Capon est un sourd-parlant, ancien élève de l'Institution nationale de Paris, dont M. Leguay nous signalait la remarquable faculté de lire la parole sur les lèvres dans le numéro de mai 1890 de la *Revue Internationale*.

Dans sa séance du 15 décembre dernier, l'Association amicale des Sourds-Muets de France a procédé au renouvellement de son bureau.

Ont été élus :

MM. Génis, président ; Desperriers et Desmarets, vice-présidents : Gaillard, secrétaire général ; Hirsch, trésorier.

Auguste Boyer.

El Monitor de primera Ensenanza, de Barcelone (Espagne). — Dans son numéro de décembre dernier, la *Revue Internationale* a renseigné ses lecteurs sur l'Ecole normale de Madrid.

Voici maintenant, d'après *El Monitor de Primera Enseñanza*, comment s'opère le recrutement du personnel enseignant du Collège national des sourds-muets de cette ville.

« La Commission directive, en vertu des pouvoirs que lui accorde le Décret royal du 29 janvier 1886, a décidé de mettre au concours un poste de professeur de l'enseignement spécial des sourds-muets, vacant au Collège national, au traitement annuel de 3,000 pesetas.

« Les candidats devront adresser leur demande, dans le délai de trente jours, au Président de la Commission directive.

Les pièces à fournir à l'appui de la demande sont les suivantes : 1° certificat de bonne conduite ; 2° acte de naissance attestant que l'aspirant a vingt et un ans accomplis ; 3° le brevet de l'enseignement primaire ; 4° certificat d'aptitude pour l'enseignement spécial des sourds-muets délivré par l'Ecole normale de Madrid, ou, à défaut, un certificat constatant que l'aspirant s'est consacré, au moins pendant une année, à l'instruction des sourds-muets dans un établissement public.

« Le concours aura lieu le 6 février devant un jury nommé par la Commission directive. »

Comme on le voit, le Collège national de Madrid ne se montre pas très exigeant en accordant le titre de professeur à des candidats n'ayant pratiqué que pendant une année l'enseignement spécial des sourds-muets.

Les congrès et les réunions de professeurs de sourds-muets en Angleterre, en Prusse, en Bavière... ont depuis longtemps reconnu la nécessité d'un enseignement normal méthodique et *d'un séjour de deux années* dans une institution de sourds-muets, et encore ce dernier chiffre a-t-il été plus que doublé par les réformes opérées à ce sujet en 1889 à l'Institution nationale de Paris.

Le numéro du *Monitor de primera Enseñanza*, du 15 décembre, nous apprend la perte que vient de faire le Collège municipal de sourds-muets de Séville en la personne de M. Antonio Pichardo y Salafranca, professeur, fils du directeur dudit collège.

Auguste Boyer.

Organ der Taubstummen-Anstalten, n° 10 (octobre 1892). — Dans un article sur la *méthode d'enseignement en usage à l'institution des sourds-muets de Francfort*, M. Lust prend à tâche de réfuter la plupart des assertions relatives à cette institution, émises par M. Arendt dans de précédents numéros de l'*Organ* (1). M. Arendt, parlant d'une école modèle, disait qu'il ne pouvait prendre comme telle celle de Francfort. Il avançait que l'éducation donnée à Francfort est une éducation privée, l'Institution réunissant nombre de conditions favorables, difficiles à réaliser dans une école publique ordinaire. Les termes dans lesquels il s'exprimait n'étaient pas suffisamment précis pour ne pas permettre des interprétations diverses.

On pouvait, entre autres conclusions, tirer celle-ci : que M. Vatter ne prend pour élèves que des sujets d'élite. Sur ce point, M. Lust fait remarquer que l'école de Francfort reçoit sans exception tous les enfants sourds-

(1) Nous avons reproduit sans commentaires quelques-uns des jugements portés par M. Arendt. Voir *Revue Internationale*, page 190.

muets de la ville. Ces enfants forment la majeure partie des élèves (17 sur 29 en 1892). Quant aux élèves qui ne sont pas de la ville, ils sont admis à l'Institution la plupart du temps sans avoir été vus à l'avance par M. Vatter. Les enfants instruits à l'Ecole des sourds-muets de Francfort ne sont pas recrutés différemment des enfants des autres écoles, et par conséquent ne peuvent être mieux doués sous le rapport intellectuel.

Originale, pourtant avec un certain fonds de vérité, est la manière dont M. Lust considère les avantages, sous le rapport de l'enseignement, de la situation d'une institution de sourds-muets au milieu d'une grande ville :

Le professeur est avec sa classe descendu dans la rue et donne des explications. A peine a-t-il ouvert la bouche, qu'un groupe de spectateurs commence à se former autour de ses élèves. Le public est là qui apprécie, à haute voix ; ses paroles ne sont pas toujours obligeantes pour le professeur. Cet entourage, toujours importun, souvent gouailleur, est peu fait pour encourager le maître. Aussi, celui-ci « préfère-t-il rester à la maison ».

Au lieu de stationner dans la rue, veut-on enseigner pendant la marche : on a déjà bien assez de se garer des passants et des voitures.

Dans un atelier, une fabrique, le travail est forcément troublé par la visite. La mine feinte de l'homme d'affaires, affable malgré lui, n'échappe point aux visiteurs. Sans compter que trop de choses se succèdent trop rapidement devant les yeux pour que l'attention puisse se fixer. Autant de raisons qui engagent le maître à se tenir dans sa classe et à se contenter de « bonnes images ».

Au jardin botanique et zoologique, sont surtout réunis des êtres rares, juste le contraire de ce qui serait nécessaire à l'enseignement.

Les commissions dont on peut charger les élèves, à la poste, chez un marchand, ne constituent guère un moyen efficace d'enseignement. En effet, les occasions en sont assez rares, la maison achetant en gros la plupart de ses marchandises. D'ailleurs, le professeur hésite à donner des commissions pour le dehors, se sachant responsable des accidents qui peuvent arriver à ses élèves durant le trajet.

D'un intérêt pédagogique tout particulier, le dialogue que rapporte M. Lust, sur la manière dont M. Vatter lie l'enseignement des choses et l'enseignement de la langue, dans l'explication des morceaux de lecture. Ce dialogue mériterait d'être reproduit en entier.

Après l'article de M. Lust, vient la suite du compte rendu de la Conférence des professeurs de sourds-muets wurtembergeois et badois.

Les divers exercices scolaires qui ont été successivement exécutés sont les suivants :

1. — Présentation de ce qui a été enseigné en articulation : la plupart des consonnes, voyelles *a*, *o*, *ou*, syllabes, mots (1re année d'études, section B, deux élèves).

2. — Enseignement intuitif : *Le mouchoir* (1re année d'études, section A, deux élèves entendant les voyelles).

3. — Calcul : *Additions* (2e année d'études).

4. — Conjonctions : *denn, weil, daher* (2e année et 3e année d'études).
5. — Devoir de composition : *Le pissenlit* (4e année d'études).
6. — Histoire biblique : *La sortie d'Egypte* (5e année d'études).

Après chaque exercice, une discussion eut lieu.

Concernant l'articulation, M. Vatter dit qu'il jugeait les exercices préparatoires indispensables pour les élèves qui ne sont pas encore en état d'exprimer une voyelle clairement et distinctement.

A propos du deuxième et du quatrième exercice, M. Wagner demanda que l'on fît une plus large part au langage populaire, au dialecte et à sa prononciation. Son idée fut combattue par le président, directeur Wahl, soutenue en partie par le recteur Beckh. Ce dernier pense que des égards sont dus à la langue de conversation, et qu'un certain milieu doit être tenu relativement à la prononciation.

Le deuxième jour, après une conférence de M. Vatter sur « les dangers menaçant à l'époque actuelle la méthode allemande d'enseignement des sourds-muets », quatre résolutions proposées par l'orateur furent discutées. Ces résolutions sont conçues à peu près en ces termes :

1° La lutte contre la pure méthode allemande, surtout par la manière dont elle est conduite, doit discréditer dans une certaine mesure l'enseignement des sourds-muets, notamment auprès des gouvernements ;

2° La considération personnelle dont le professeur de sourds-muets jouit auprès de ses concitoyens est, par cette lutte, étourdîment détruite ;

3° L'extérieur, qui était habitué à considérer comme une œuvre allemande la formation graduelle de la méthode d'articulation, doit commencer à se défier des professeurs de sourds-muets allemands, et ne plus savoir que penser sur leur compte ;

4° La question de la pure méthode allemande dans chaque établissement est de nouveau mise en discussion.

A cette dernière proposition, il fut répondu à l'unanimité :

L'Assemblée des professeurs de sourds-muets wurtembergeois et badois, avec les collègues présents de Suisse, d'Alsace-Lorraine et de Bavière, déclare qu'elle reconnaît, après comme avant, la pure méthode allemande comme la seule convenable.

M. Held, de Nürtingen, fit ensuite une longue conférence sur le *Sprachgefühl* (sentiment, goût du langage).

Nous remarquons un extrait du rapport du ministre de l'Instruction publique en Prusse sur la méthode d'enseignement par la parole, rapport favorable à cette méthode.

Le supplément du mois d'octobre de l'*Organ* contient :

1° Dispositions charitables en faveur des sourds-muets (fin) ;

2° Le règlement prussien du 3 octobre 1854 pour les écoles évangéliques, et son importance pour les institutions de sourds-muets.

L. Danjou.

BIBLIOGRAPHIE

Compte rendu de l'exercice 1891-1892 de la Société d'assistance et de patronage pour les sourds-muets et les aveugles du département du Rhône et des départements voisins.

La petite brochure que nous avons sous les yeux est bien instructive à plus d'un titre.

Parmi les matières qu'elle contient, nous citerons notamment le compte rendu de la distribution des prix aux élèves de l'Institution de Lyon et celui de l'Assemblée générale de la Société d'assistance et de patronage du département du Rhône.

La distribution des prix de l'Institution de Lyon présentait l'année dernière un intérêt particulier en ce qu'elle était présidée par M. Lebon, député de la Seine-Inférieure, rapporteur du Conseil supérieur de l'Assistance publique, pour un projet concernant l'enseignement intellectuel et professionnel des sourds-muets et des aveugles.

A cette solennité de la distribution des prix, deux discours furent prononcés.

M. Guichard, député du Rhône, qui prit le premier la parole, rendit compte de la marche de l'Institution de Lyon pendant l'année qui vient de s'écouler.

De ses explications, il ressort que l'établissement a été fréquenté par quatre-vingt-quatre élèves, dont soixante-sept sourds-muets (quarante-huit garçons et dix-neuf filles) et dix-sept aveugles.

Les élèves sourds-muets ont été groupés en cinq classes de deux sections chacune, confiées à autant d'instituteurs et d'institutrices qui, « les uns et les autres, s'acquittent de leur pénible mission avec le plus grand zèle ».

« La conduite de tous les élèves de l'Institution est généralement excellente ; ils sont dociles, affectueux et remplis de bonne volonté. »

Parlant de la transformation de l'Ecole de Lyon en Institution nationale, M. Guichard exprime l'espoir que cette question recevra prochainement une solution favorable.

« Nous avons la conviction, dit-il, que nulle école libre de sourds-muets et de jeunes aveugles de province ne se prêtera mieux que celle de Lyon, comme champ d'essai, pour la mise en pratique sur une plus vaste échelle du projet ministériel qui, du reste, est parfaitement conçu. »

Le second discours, prononcé par M. Lebon, fut consacré à l'examen du rapport fait par l'honorable député de la Seine-Inférieure au Conseil supérieur de l'Assistance publique.

« Le Conseil supérieur, dit M Lebon, a été saisi d'un projet sur l'enseignement intellectuel et professionnel des sourds-muets et des aveugles par un rapport de M. Monod, directeur de l'Assistance publique en France, et dont on connaît le zèle actif pour ces questions.

« Du rapport de M. Monod il résulte qu'il y a en France 4,000 jeunes sourds-muets et un millier de jeunes aveugles environ ; sur ce nombre, 500 sourds-muets sont élevés dans les écoles de l'Etat, c'est-à-dire à Paris pour les garçons, à Bordeaux pour les filles et à Chambéry pour les garçons et les filles; 3,500 sont donc en dehors des établissements de l'Etat. Ils sont reçus, comme ici, à Lyon, dans des établissements privés; mais il est des maisons ne présentant pas les bonnes conditions de celles-ci.

« Pour les aveugles, 200 sont élevés dans l'Institution nationale, et 800 ne reçoivent pas d'éducation ou en reçoivent une insuffisante. »

Nous glisserons sur la partie du discours de M. Lebon exposant tout au long les inconvénients de la situation actuelle, pour arriver au projet de M. Monod.

Les trois points suivants résument le rapport de M. le directeur de l'Assistance publique :

« 1° Son projet consiste à créer dans les départements dix-huit écoles pour les sourds-muets et cinq pour les aveugles, mais en utilisant celles existant déjà;

« 2° Il veut faire des écoles de l'État des écoles normales pour assurer le recrutement des professeurs ;

« 3° Il veut que les professeurs aient des diplômes ; ce n'est pas pour créer un monopole, mais c'est un moyen d'avoir des garanties pour l'enseignement. »

Puis M. Lebon passe au projet élaboré par le Conseil supérieur de l'Assistance publique :

« La section du Conseil supérieur, dont je suis le rapporteur, dit-il, s'est inspirée du rapport de M. Monod pour préparer un projet de loi dont voici le résumé :

« 1° Au sujet des dix-huit écoles, nous avons pensé qu'il était prématuré de diviser, dès aujourd'hui, la France en dix-huit régions, qu'il était préférable de prendre les écoles existant déjà; que peut-être, quatre ou cinq écoles suffiraient, et qu'en tout cas l'expérience indiquerait combien d'écoles il faudrait créer en France ;

« 2° Sous les réserves ci-dessus nous avons accepté cette disposition : nos écoles nationales seront des écoles normales pour assurer le recrutement des professeurs. »

« Nous sommes entièrement de l'avis de M. Monod relativement au diplôme spécial.

« 3° Une grande question est celle de l'instruction *obligatoire* des jeunes sourds-muets de 8 à 16 ans. La loi de 1882, dans son article 4, s'occupant des sourds-muets et des aveugles, avait dit : « Un règlement organisera « l'enseignement primaire *obligatoire* pour les aveugles et les sourds-muets. » Depuis dix ans qu'il existe, cet article est resté lettre morte. Nous croyons qu'il faut poser ce principe de l'enseignement pendant huit ans, parce que, si dans le plus grand nombre des cas les parents sont les premiers

à comprendre la nécessité de cette instruction, il y a des exceptions; si un père de famille ne comprenait pas cet intérêt, qui est le sien aussi bien que celui de l'enfant, l'Etat doit être armé pour obliger le père de famille à ne pas mettre ce dernier en état d'infériorité;

« 4° Enfin le quatrième point, c'est (ainsi que cela existe en Belgique depuis 1836) de mettre les dépenses de ceux qui ne peuvent payer à la charge de l'Etat, des départements et des communes dans une proportion déterminée.

« Telles sont, conclut M. Lebon, les bases du projet que nous voulons soumettre au Conseil supérieur, et qui, j'en ai la conviction (et mon amour-propre de rapporteur ne sera pas froissé) sera complété, amélioré. »

Entre les deux discours dont nous venons de donner une succincte analyse, M. Hugentobler, le dévoué directeur de l'Institution de Lyon, a présenté, suivant l'usage consacré, une classe de sourds-muets, et leur a expliqué, et comme sens et comme forme, la fable de La Fontaine *Le Renard et la Cigogne*. Ces enfants ont récité ensuite à haute et intelligible voix les fables : *Le Pinson et la Pie*, *Les deux Mulets*, et un dialogue : *Le Connétable de Bourbon et Bayard*.

Tous ces exercices ont vivement impressionné l'assistance et ont valu aux élèves qui venaient de les exécuter avec tant de sûreté et de bonne humeur, les plus chaleureux applaudissements.

C'est le 31 octobre dernier qu'a eu lieu l'Assemblée générale de la Société d'assistance et de patronage pour les sourds-muets et les aveugles du département du Rhône.

Un extrait des Statuts nous indique le but que poursuit cette Société :

« 1° Procurer aux sourds-muets et aux jeunes aveugles nécessiteux le double bienfait d'une bonne instruction primaire et de l'apprentissage d'un métier ;

« 2° Patronner l'Institution des sourds-muets de Lyon, fondée en 1872, par M. Hugentobler (Jacques), son directeur actuel. »

Du rapport de M. Bonnand, vice-président, il ressort que la Société compte actuellement cent quatre-vingt-dix-sept membres : soixante douze membres fondateurs, cent vingt-deux souscripteurs et trois donateurs.

Pendant l'exercice 1891-92, la Société a contribué dans une large mesure au développement toujours croissant de l'Institution qu'elle patronne.

Elle a assisté vingt-neuf enfants parmi lesquels quatre jouissant d'une part de bourse relativement importante.

Au 31 octobre 1892, les comptes de la Société se soldaient par un avoir de 7,053 fr. 20.

Nous formons des vœux pour la prospérité de cette œuvre, qui non seulement s'occupe de l'éducation des jeunes sourds-muets et des jeunes aveugles, mais encore prend souci de leur procurer du travail lorsqu'ils sont adultes, et les assiste lorsque le malheur vient les frapper.

Auguste Boyer.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

AD. FRANCK
Membre de l'Institut
Professeur honoraire au Collège de France

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

HUITIÈME ANNÉE

N° 12. — MARS 1893

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A **M. G. CARRÉ, Éditeur**, 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome VIII. — N° 12. Mars 1893.

DE LA MUE DE LA VOIX
CHEZ LE JEUNE SOURD-PARLANT

(Suite et fin)

DEUXIÈME PARTIE

Modifications subies par l'organe vocal lors de la puberté et déterminant la mue de la voix

Nous avons vu que les changements qui surviennent dans la voix à la puberté avaient pour cause la transformation organique qui s'opère à cette époque dans le larynx.

Voyons maintenant, très brièvement, en quoi consiste cette transformation.

A ce propos, Amman s'exprime ainsi : « A l'époque de la puberté, les cartilages du larynx, ainsi que ses muscles, prennent plus de force et de grandeur, surtout chez les jeunes garçons. »

Les renseignements que nous devons à l'obligeance de M. le Dr Walther (1) nous permettent de préciser encore l'explication donnée par Amman :

« La mue de la voix, nous dit M. Walther, est un phénomène dû à l'accroissement rapide (2) du larynx au moment

(1) Chirurgien des hôpitaux, professeur du cours normal d'anatomie et de physiologie à l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris.

(2) Lorsque ces modifications du larynx suivent une marche trop rapide, elles peuvent dans certains cas déterminer une mue douloureuse ; l'émission de la parole est alors accompagnée de sensation pénible au niveau du larynx. Comme on le verra plus loin, il nous a été donné d'observer un cas analogue avec un élève sourd-muet.

de la puberté. Cet accroissement porte sur les lames du cartilage thyroïde et sur la largeur du cartilage cricoïde. En même temps les cordes vocales s'allongent et s'épaississent : leur longueur en ce court espace de temps passe de 12 ou 15 millimètres à 20 ou 25 millimètres. On peut dire avec Fournié que pendant la période de la mue les diverses parties du larynx prennent un développement deux fois plus grand que celui qu'elles avaient acquis depuis la naissance jusqu'à la révolution génitale.

« L'accroissement du larynx est généralement caractérisé par l'apparition de la pomme d'Adam, nom donné à la saillie antérieure du thyroïde.

Ce dernier détail peut être facilement remarqué par le professeur d'articulation qui, ayant fréquemment recours au toucher, constate bien souvent chez ses élèves qu'avant la puberté la saillie du cartilage thyroïde est à peine sensible, tandis qu'elle devient très perceptible, quelquefois même à l'œil, lorsque se produit la mue de la voix (1).

A ce qui précède on doit ajouter que le larynx de la jeune fille subit des modifications moins importantes que celui du garçon. Ainsi, les cordes vocales ne s'allongent que de 4 ou 5 millimètres, et le développement du thyroïde est bien moindre (Fournié) ; aussi la pomme d'Adam est-elle moins saillante.

Nous verrons plus loin qu'il en est de même pour les modifications subies par la voix.

Modifications subies par la voix du sourd lors de la puberté

Si la mue de la voix n'a encore fait l'objet d'aucune étude spéciale dans notre enseignement, par contre son influence sur la parole du sourd a été fréquemment constatée dans ces

(1) Il est d'autres signes extérieurs qui caractérisent la puberté, entre autres l'apparition des moustaches chez les garçons. En revanche, nous ajouterons que l'on ne doit conjecturer en rien de la corpulence à propos de la puberté.

temps derniers, et l'on s'est même demandé si ce n'est pas là la cause qui fait que souvent la parole de nos élèves devient moins nette et moins agréable à mesure que s'avance le cours de leurs études.

Nous allons voir que la question ainsi posée méritait une étude approfondie, et que l'influence subie par la voix à la puberté est assez considérable pour altérer, si l'on n'y prend garde, et la voix et l'articulation du jeune sourd-parlant.

Nous venons de parler des transformations qui s'opèrent dans l'organe vocal au moment où l'enfant devient pubère. Or, pour celui qui possède quelque peu le mécanisme de la production de la voix humaine, il est évident que tout ce qui tend à troubler le jeu de cet organe — et en particulier des cordes vocales — tend nécessairement à modifier les qualités de la voix.

C'est précisément ce qui a lieu lors de la mue et ce dont nous allons nous entretenir (1).

De même que pour la *Durée*, nous dirons tout d'abord qu'avec chaque enfant on se trouve pour ainsi dire en présence d'un cas particulier.

Néanmoins nous indiquerons ici, d'une façon générale, les divers caractères que nous avons relevés dans la voix des élèves que nous avons observés. (Ces renseignements s'appliquent surtout à la voix du jeune garçon ; nous verrons plus loin, en particulier, la voix des jeunes filles.)

La mue, avons-nous remarqué, débute le plus souvent d'une manière lente et peu sensible (2) ; quelquefois, elle se déclare brusquement.

Dans l'un et l'autre cas, les principaux phénomènes qui se se produisent sont les suivants :

La voix, jusqu'alors plus ou moins belle et pure, devient rude, âpre et comme enrouée ; l'émission, pénible et incer-

(1) Dans ce chapitre et les suivants il va nous être permis de nous renfermer dans les limites de notre enseignement spécial et de rendre compte des résultats de nos investigations. Nous n'avons pas cru utile de reproduire la liste des cas que nous avons observés, mais bien plutôt d'énumérer les principaux caractères que présentent la voix et l'articulation lors de la mue.

(2) Ce fait explique pourquoi on y prête si peu d'attention, et la nécessité d'être renseigné sur ce phénomène, d'y être préparé.

taine ; le jeune sourd parle ou trop haut ou trop bas, il y a incertitude dans le ton ; la parole forme un mélange de sons de hauteur différente, en un mot la voix détonne.

« Chez quelques sourds, dit M. Dupont, la voix de tête devient une habitude, et toutes les voyelles sortent en fausset. »

D'autres éprouvent une douleur assez vive au larynx lors de l'émission de la parole. Tel le cas que nous rapportons ci-dessous :

OBSERVATION

Le jeune G..., Paul, demi-sourd, âgé de quinze ans, dont la voix muait très fortement depuis six mois, se plaignait d'une sensation douloureuse au larynx dans l'émission de la parole ; sa voix était couverte, il toussait et il expectorait.

Craignant que la mue ne fût compliquée d'une affection laryngée, ou que l'intensité de cette mue ne réclamât des soins médicaux, nous conduisîmes cet enfant à M. le Dr Ladreit de Lacharrière, auquel l'examen laryngoscopique révéla :

1° *Que les cordes vocales inférieures étaient dans un léger état de turgescence ;*

2° *Qu'elles étaient un peu rougeâtres* (1) ;

3° *Que le pharynx et le larynx étaient exempts de toute affection, et qu'en conséquence les changements survenus dans la voix ainsi que la sensation douloureuse ne devaient être attribués qu'au travail qui s'opérait dans l'organe laryngien ;*

4° *Qu'il n'était pas nécessaire de faire suivre un traitement médical à l'enfant.*

Chez certains encore la voix se couvre et devient imperceptible.

(1) « On sait, dit M. Walther, qu'à l'état normal les cordes vocales inférieures sont d'un blanc nacré qui contraste avec la coloration rosée des cordes supérieures. »

Le Dr Fournié dit que la mue peut déterminer l'aphonie ; nous sommes persuadé de ce fait car il nous a été donné d'observer un élève dont la voix, pendant quelques jours, était presque éteinte.

M. Ferreri, vice-directeur de l'Institut royal des Sourds-Muets de Sienne, nous écrit de son côté : « J'ai observé quelques cas — assez rares — dans lesquels, *après la mue*, la voix s'est perdue presque entièrement. La mue fut-elle l'unique cause de ce phénomène : je ne pourrais l'assurer absolument, faute de données suffisantes sur cette intéressante question. »

Le fait le plus caractéristique et le plus commun est, pour le muard (1), l'impossibilité de tenir, de filer un son-voyelle. Ceci tient, pensons-nous, à ce que l'enfant n'étant plus maître de ses cordes vocales, ne peut les maintenir à la tension nécessaire pour la tenue d'un même son, il ne peut soutenir ce que les physiologistes appellent la *lutte vocale*.

Chez ceux de nos élèves qui observent l'intonation en parlant et généralement chez les demi-sourds, on constate un certain effort musculaire pour produire les sons élevés, et si ces sons ne peuvent être atteints, alors la voix retombe dans un ton grave, bas.

Comme on le voit, l'influence exercée par la mue sur la voix porte principalement, chez le sourd, sur *la netteté de la voix*, *l'aisance et l'assurance dans l'émission*.

Chez l'entendant-parlant cette influence de la mue peut être atténuée en partie grâce au contrôle de l'ouïe, mais non cependant en ce qui concerne les effets de ce phénomène sur la hauteur de la voix (2).

« Le plus souvent, dit Gavarret, la voix du garçon baisse d'une octave. »

Nos jeunes sourds, également, voient baisser le diapason

(1) Nous nous permettons de désigner sous le nom de *muard* l'enfant dont la voix mue. Ce terme était usité au XVIIe siècle ; nous ne faisons, en somme, que le rajeunir (Voir le *Supplément du dictionnaire Littré*, page 237).

(2) Ceci résulte de renseignements que nous avons recueillis sur les effets de la mue chez les jeunes entendants, tant au point de vue de la voix parlée que de la voix chantée. Plusieurs instituteurs primaires ont bien voulu, en effet, nous rendre compte des observations auxquels ils s'étaient livrés, à notre demande.

de leur voix, et comme, en général, ils observent peu l'intonation en parlant, cette variation dans le registre est encore plus appréciable que chez l'entendant-parlant. Nous nous expliquons : parlant presque toujours sur le même ton, et ce ton descendant plus ou moins subitement lors de la mue, d'une octave ou à peu près, il s'ensuit que la voix émise constamment sur ce nouveau ton est absolument différente de celle que l'élève avait avant la puberté (1).

Influence de la mue sur l'articulation des sons de la parole

Nous venons de voir les altérations subies par la voix lors de la mue.

Là se borne généralement l'influence de ce phénomène chez les entendants-parlants.

Avec les sourds-muets il n'en est malheureusement pas de même.

Le défaut d'audition, une certaine rudesse des organes vocaux résultant d'un usage moins fréquent de la parole sont autant de causes qui font que l'articulation des sons elle-même est atteinte par les troubles qu'éprouve le fonctionnement des cordes vocales.

Cette influence sur l'articulation se manifeste surtout lorsque la mue se produit d'une façon assez sensible.

Les observations que nous avons faites sont les suivantes :

1° Durant la mue, la voix se pose assez bien sur les voyelles *a*, *è*, *e*, *an*, *in*, *un* (2) ;

2° L'émission de la voyelle *é* et surtout de la voyelle *i*, provoque une sensation douloureuse et ce dernier son est presque escamoté dans la lecture ou dans la conversation ;

(1) Nous avons vu, à propos des climats, que les enfants sont plus tôt pubères dans les pays chauds. Nous nous demandons si dans ces mêmes pays chauds la voix subit des modifications aussi sensibles que dans les pays froids ou même tempérés comme le nôtre. Nous nous permettons de poser la question à nos confrères de l'Italie méridionale.

(2) Si la voix *se pose* assez bien sur ces voyelles, il ne s'ensuit pas moins que le timbre est également rauque et désagréable.

3° La voix détonne fréquemment dans la production des voyelles *o*, *on*, *u* et *ou*, surtout dans *ou*. Ainsi, en prononçant les phrases : J'ai mis le cahier *sur* la table ; Voilà mon *mouchoir*, les sons *u* et *ou* de *sur* et de *mouchoir* parcourent divers tons successifs, ce qui donne un caractère très désagréable à la parole et en altère l'intelligibilité. (Quoique la voyelle *ou* convienne au ton grave, on remarque qu'elle est néanmoins altérée ; cela tient, sans doute, à ce que le larynx du muard est inapte à régler les lentes vibrations des notes basses) ;

4° Les consonnes sonores *b, d, g, v, z, j*, font détonner la voix, surtout quand l'un de ces sons se trouve à la fin du mot parlé. Plus fréquemment encore, il arrive que les consonnes que nous venons de citer sont remplacées par leurs équivalentes muettes : *p, t, c, f, s, ch* ;

5° La hauteur du son est modifiée lorsque l'enfant prolonge les vibrations du *l*, défaut assez fréquent chez le sourd-parlant ;

6° Le son *r* est quelquefois accompagné de douleur au gosier, chez les élèves qni émettent le *r* guttural ; bien souvent, il y a même escamotage de ce son.

Le *r* lingual est moins affecté ;

7° Les sons *p, t, c, f, s, ch* n'exigeant aucune vibration laryngienne, leur articulation n'est pas atteinte ;

8° Les sons *gn* et *ill* sont peu altérés.

A ces faits concernant l'articulation des sons, nous en joindrons un autre très important à notre avis et relatif au débit non du mot, mais de la proposition, de la phrase.

Durant une conversation ou une lecture on constate très souvent que le jeune sourd qui mue est essoufflé au bout de quelques instants, que sa respiration est plus fréquente et qu'il coupe, qu'il hache pour ainsi dire, les phrases qu'il prononce.

Nous verrons dans un prochain chapitre la cause et le remède de ce dernier défaut, de même que pour les précédents.

De l'influence de la mue sur la voix et sur l'articulation de la jeune sourde-parlante

Les effets de la mue sur la parole du garçon et sur celle de la jeune fille n'étant pas les mêmes, il convient d'établir en quoi consiste cette différence.

Nous avons déjà vu, que la mue se déclarait généralement un peu plus tôt chez les jeunes filles que chez les garçons.

Ceci s'explique si l'on tient compte de ce que la jeune fille se développe plus vite que le garçon, qu'elle atteint la puberté, l'âge de raison plus rapidement que lui.

Dans son traité, Amman n'établit aucune distinction à propos de la mue, entre le garçon et la fille.

En revanche, MM. Dupont, Théophile Denis et Goguillot ont reconnu que la mue n'exerçait qu'une légère influence sur la voix de la jeune sourde. M Goguillot s'exprime ainsi : « Chez les jeunes filles cette crise a beaucoup moins d'im- « portance, et il est rare que leur voix soit sensiblement mo- « difiée. »

D'après Fournié, la même différence existe chez les entendants-parlants. « En aucun cas, dit le savant physiologiste, « la voix de la femme ne subit, à la puberté, les modifica- « tions profondes qui altèrent celle du jeune homme; le dia- « pason de la voix de la jeune fille ne s'abaisse guère que « d'une ou de deux notes. »

Les remarques faites par les institutrices de sourdes-muettes auxquelles nous nous sommes adressé, et les observations que nous avons pu faire nous-même, nous permettent d'établir que la mue, chez la jeune sourde, s'effectue assez souvent d'une manière inaperçue, inappréciable ; que dans le cas de mue sensible, si la voix perd quelque peu de son acuité, elle gagne en revanche en rondeur, en force, et que l'articulation des sons n'est elle-même que très peu affectée.

On nous a cependant présenté deux jeunes filles chez lesquelles la voyelle *i* et les consonnes *b*, *d*, *g*, *v*, *z*, *j* étaient altérées depuis la mue, et ces mêmes défauts avaient déjà été

remarqués par les institutrices chez d'autres enfants, mais il ne s'agissait là que de cas isolés, et ces défauts ne persistaient pas.

Enfin, aucun exemple d'extinction de voix ou de sensation douloureuse au larynx ne nous a été signalé alors que ces faits se rencontrent encore assez souvent chez les jeunes sourds.

Remarque. — Ce que nous venons de dire à propos de la mue de la voix chez la jeune sourde-muette expliquerait peut-être la supériorité des écoles de filles sur les écoles de garçons, au point de vue de l'acquisition de la parole.

En tout cas, il est certain que l'immunité dont jouissent les jeunes sourdes, lors de la puberté, constitue pour elles un avantage considérable qui ne peut que s'ajouter aux raisons que nous fournissait, tout dernièrement encore, M. J. Dussouchet lorsqu'il disait que « l'on trouve des voix très acceptables « chez bon nombre de sourds-muets et *surtout chez les* « *jeunes filles* ».

TROISIÈME PARTIE

—

Conduite que doit tenir le professeur durant la mue de la voix

Nous touchons ici à un point intéressant de notre travail et auquel nous avons consacré la plus grande partie de nos efforts.

La conduite que doit tenir le professeur pour sauver la parole du sourd du danger que lui fait courir la mue, nous allons la déduire de l'étude même des causes physiologiques qui provoquent ce phénomène et de l'influence de ce dernier sur la voix et sur l'articulation.

A. — De la voix. — Nous pouvons ainsi résumer le cha-

pitre que nous avons consacré aux modifications subies par la voix. Lors de la mue les principaux défauts que l'on observe chez le jeune sourd sont les suivants : 1° raucité ; 2° incertitude dans le ton ; 3° tendance à contracter la voix de fausset ; 4° voix couverte ; 5° aphonie ; 6° émission douloureuse.

1° *Raucité.* — On sait qu'en général les sourds, et surtout les sourds de naissance, sont enclins à la voix rauque et gutturale.

A ce défaut, nos professeurs du Cours normal d'articulation nous donnent l'excellent conseil de remédier par un usage fréquent de la conversation, et cela dans le but d'assouplir les organes vocaux et particulièrement le larynx.

Lorsque la raucité se déclare à la mue, ou lorsque ce défaut, existant déjà avant ce phénomène, s'accentue avec lui, on doit alors changer de ligne de conduite et au contraire restreindre l'usage de la parole.

Lors de la mue la raucité est due :

1° A l'état congestif qui s'est emparé du larynx et notamment des cordes vocales ;

2° Aux efforts déplacés que fait l'enfant pour conserver ses notes élevées (1).

Il importe donc : 1° d'éviter à l'élève tout excès de parole et surtout de ne pas lui permettre de forcer la voix (cette dernière recommandation doit surtout lui être faite lorsqu'il se trouve en récréation) ; 2° de l'amener à éviter tout effort déplacé.

2° *Incertitude dans le ton.* — Durant la mue, nous l'avons déjà dit, l'enfant n'a plus plein pouvoir sur son instrument vocal ; il parle ou trop haut ou trop bas, sa voix détonne.

Le professeur devra reprendre toute fausse intonation et faire répéter le son sur le ton convenable en se souvenant, bien entendu, qu'avec la mue le diapason de la voix s'abaisse progressivement.

En se basant sur l'espace de temps depuis lequel l'enfant

(1) Ces efforts amènent un rétrécissement de l'isthme du gosier et donnent à la voix un caractère guttural, désagréable.

mue et sur le genre de voix qu'il avait avant cette époque, le professeur peut se rendre compte approximativement du ton qui doit être propre à tel ou tel élève. Ce ton, nous venons de le dire, tend à baisser progressivement; aussi devra-t-on amener l'élève à émettre la parole sur le ton de voix le plus bas sans cependant forcer la nature (1). Pour cela on s'aidera du toucher et on fera percevoir au jeune sourd les vibrations du thorax.

(Avec les demi-sourds, on pourra corriger les fausses intonations en ayant recours à l'audition soit à l'aide de la voix nue, soit avec un tube acoustique. Dans ce dernier cas, l'élève reprendra le son en l'émettant dans un tube dont l'extrémité aboutira à sa propre oreille; il pourra ainsi comparer le son qu'il a émis avec celui que le professeur lui demande et se rendre compte des imperfections de sa prononciation. — *Moyen indiqué dans le Cours et dans les Conférences d'articulation pour corriger l'excès de voix.*)

3° *Tendance à contracter la voix de fausset.* — Ce défaut provient surtout des efforts inconscients de l'enfant pour conserver, en dépit de la nature, les intonations qu'il possédait avant la mue.

Nous devrons combattre énergiquement ce défaut, car nos élèves, ne s'entendant pas parler, prendraient bien vite l'habitude d'émettre toutes les voyelles en voix de tête, et nous aurions ensuite beaucoup de peine à les en corriger.

On fera comprendre au jeune sourd qu'il ne doit pas contracter trop violemment les muscles de son larynx; on l'amènera à dépenser moins d'énergie; *tout son émis en voix de fausset sera immédiatement repris sur le ton convenable.*

4° *Voix couverte, aphonie, émission douloureuse.* — Ces cas se rencontrent lorsque la mue revêt une certaine intensité.

Il s'agit alors surtout de précautions hygiéniques destinées à faciliter le travail de la nature.

(1) Dans l'enseignement du chant, les professeurs s'attachent, pendant la mue, à observer et étudier la voix de leurs élèves, à la faire descendre peu à peu à des tons plus profonds, et à retrancher de leurs exercices les sons provenant de la poitrine que la mue leur a fait perdre.

C'est ainsi qu'on devra tout d'abord faire visiter l'enfant par le médecin afin de voir si ces complications sont dues exclusivement à la mue, et si elles ne nécessitent aucun traitement médical; puis on interdira au jeune muard d'abuser de la parole, tant en classe qu'au dehors, on ne lui demandera pas de longues récitations, et on lui évitera toute conversation prolongée.

(En présence d'un cas de mue douloureuse on pourrait être tout d'abord tenté de mettre l'élève à *la diète de la parole* afin de lui éviter toute fatigue et surtout pour ne pas lui laisser contracter de défauts de voix et d'articulation. Mais dans les divers cas que nous avons remarqués et notamment dans l'observation que nous avons reproduite, il nous a été donné de constater que la sensation douloureuse ressentie au larynx par le muard pouvait persister plusieurs mois ; on comprendra qu'il est impossible d'exiger un silence absolu de l'enfant pendant un tel espace de temps, et, du reste, le voudrait-on, on ne pourrait l'obtenir.

Un autre moyen, plus pratique en apparence, nous est venu à l'idée. Nous avons pensé à faire parler le muard à voix basse, à le faire chuchoter ; mais nous avons abandonné ce procédé, car nous avons reconnu que le chuchotement fatiguait beaucoup l'enfant et provoquait des accès de toux. Mieux vaut donc recommander à l'élève d'user modérément de la parole à voix haute).

Remarque. — Les jeunes sourds ayant conservé un peu d'ouïe ont l'habitude de parler constamment en dehors de la classe, voire même de chantonner, de vocaliser, et ce en forçant généralement la voix de manière à jouir du peu de perception auditive qui leur reste.

Cet excès de voix ne peut que fatiguer le larynx et entraver la marche de la nature lors de la mue ; aussi devra-t-on l'interdire aux élèves.

B. — De l'articulation des sons. — Relativement à l'articulation des sons, nous rappellerons tout d'abord que le travail physiologique qui s'opère dans le larynx, à la puberté,

rend cet organe d'une sensibilité semblable à celle qui résulte d'une maladie de la gorge.

Cette sensibilité affecte surtout les cordes vocales, aussi le jeune sourd chez qui la mue se produit d'une manière assez aiguë hésite-t-il à faire manœuvrer son larynx, et son articulation pèche-t-elle surtout par la faiblesse des vibrations laryngiennes.

Ainsi s'expliquent :

1° L'absence de vibrations dans l'articulation des consonnes sonores;

2° L'escamotage de la voyelle *i* (1) et de l'*r* guttural.

Ces défauts étant produits par une cause toute naturelle, il n'existe pas de remède immédiat à leur appliquer. Cependant le professeur n'en a pas moins un rôle très actif à remplir.

Il doit surveiller attentivement son élève, et « comme l'altération répétée produit le vice », il lui faut, aussitôt que la période critique de la mue est passée, reprendre tous les sons, voyelles et consonnes, dont la prononciation a été atteinte par ce phénomène et dont nous avons donné l'énumération dans un chapitre précédent.

Nous avons agi ainsi avec un élève qui, après avoir mué, ne faisait plus aucune distinction entre les consonnes sonores et leurs équivalentes muettes ; c'est ainsi qu'il prononçait la *f*oiture pour la *v*oiture, le *p*œuf pour le *b*œuf... (Renseignements pris, l'élève avait une articulation convenable avant la mue et prononçait fort bien les consonnes sonores.) Nous reprîmes donc les sons en question, et au bout de quelque temps nous eûmes la satisfaction de voir la parole de cet élève s'améliorer d'une façon notable.

En ce qui concerne particulièrement les voyelles, nous aurons à insister sur la voyelle *i* et à revenir aux exercices sur la tenue du son.

(1) On sait que les voyelles s'émettent sur des tons de voix différents nécessitant des contractions différentes des cordes vocales; c'est ainsi que dans l'émission de la voyelle *i* l'énergie déployée par les cordes vocales est à son maximum. Or le larynx de l'enfant qui mue n'est guère en état de fournir ce maximum d'énergie.

Nous avons dit, en effet, que le fait le plus caractéristique était pour l'enfant qui mue l'impossibilité de tenir, de filer un son-voyelle. Or, lorsque la mue est terminée, le jeune sourd est redevenu maître de ses cordes vocales, et peut à volonté les maintenir à la tension nécessaire pour la tenue d'un même son ; nous ne rencontrerons donc aucune difficulté à ce sujet.

C. — DÉBIT DE LA PROPOSITION, DE LA PHRASE. — Nous avons vu que la respiration du jeune sourd qui mue était plus fréquente, qu'il coupait, qu'il hachait la phrase.

La cause de ce défaut, c'est que la transformation qui s'accomplit alors dans l'organe vocal vient détruire momentanément à l'ouverture glottale et au larynx lui-même la souplesse organique qui favorisait l'acte respiratoire.

De plus, la tension anormale des cordes vocales se trouve équilibrée par une force expiratrice également irrégulière ; ce qui met rapidement l'enfant à court d'haleine.

(Peut être faut-il ajouter que lors de la puberté l'appareil de la respiration participe, lui aussi, d'une manière plus ou moins sensible, à la métamorphose qui s'opère dans le corps tout entier.)

Pour remédier au défaut que nous venons de signaler nous devrons, pendant la mue, nous efforcer d'amener le sourd-parlant à ne pas trop augmenter la fréquence des inspirations ainsi que la force du souffle expiré ; lorsque le phénomène aura pris fin, nous aurons alors à régulariser la respiration de notre élève. Le but que nous aurons surtout à atteindre sera de lui faire reprendre l'habitude de ménager son souffle, de lui faire émettre une suite de mots, une proposition avec une seule expiration, sans reprendre haleine (1).

Nous ramènerons ainsi le jeune sourd au débit naturel de la parole.

M. le docteur Walther, que nous avons consulté sur ce

(1) En ce qui concerne les exercices à faire, nous nous permettons de signaler la thèse que notre collègue M. Danjou a présentée l'année dernière sur « Les exercices de respiration ».

point, nous assure que les exercices de respiration ne peuvent nuire en rien à la santé de l'enfant pendant que s'opère la mue de la voix. Le professeur peut donc y soumettre ses élèves sans aucune crainte.

M. W. Van Praagh, directeur de l'Association pour l'enseignement oral des sourds-muets, à Londres, nous écrit qu'avec ses élèves il « surveille très attentivement les exer-« cices respiratoires pendant la mue » ; il insiste beaucoup sur ce point, qu'il considère comme très important.

De l'audition des jeunes sourds incomplets lors de la puberté

Si, à la puberté, la parole de nos élèves subit une fâcheuse influence, il ne paraît pas en être de même de l'audition de ceux que l'on a surnommés les sourds incomplets.

C'est ce qui ressort tout d'abord d'une correspondance échangée à ce propos entre M. Graham Bell, de Washington, et plusieurs professeurs américains (1).

Dans une lettre en date du 30 avril 1888, M. Francis Clarke, directeur de l'Institution des sourds-muets d'Arkansas, s'exprime ainsi :

« Je partage l'impression générale que l'audition s'améliore « quelquefois vers l'âge de la puberté. Cela avait été déjà « constaté lorsque j'ai commencé à instruire des sourds « incomplets (il y a quatre ans), mais je n'ai pas de témoi-« gnage à offrir cependant.

« On ne pourra être absolument affirmatif sur ce sujet « jusqu'à ce que des expériences d'audition aient été faites « et enregistrées pendant quelques années. »

M. J.-A. Gillespie, directeur de l'Institution de Nebraska (Etats-Unis), nous apporte les témoignages demandés par M. F. Clarke.

Dans une lettre du 4 mai 1888, M. Gillespie dit à M. Gra-

(1) Ces lettres sont insérées dans le rapport que la Commission royale anglaise a publié dernièrement.

ham Bell : « Dans trois cas constatés par moi-même, il y a eu une notable amélioration dans l'état de l'audition lorsque les enfants entraient dans l'époque de la puberté. »

De notre côté, nous nous sommes adressé à M. Vivien, notre collègue à l'Institution nationale de Paris, chargé de la classe *aurale* ou des demi-sourds, qui nous a confirmé, dans les termes suivants, l'opinion que nous venons de reproduire : « Il est manifeste, nous dit M. Vivien, que l'ouïe de mes élèves s'est améliorée durant les cinq années qu'ils viennent de passer en classe. J'ai observé qu'à l'époque de la puberté cette amélioration avait été particulièrement appréciable. J'ai remarqué surtout ce fait chez un de mes élèves qui a mué tout récemment : alors que pendant ce phénomène la voix prenait un caractère très désagréable, l'audition, au contraire, devenait sensiblement meilleure, et cet élève, précisément le moins bien doué sous le rapport de l'ouïe, pouvait percevoir presque aussi bien que ses camarades les paroles qu'on lui prononçait à l'oreille ou dans un tube acoustique (1). »

De ce qui précède, il ressort un précieux encouragement pour les professeurs chargés de mettre le demi-sourd en état de communiquer *par l'ouïe* avec ses semblables.

Aussi nous estimons-nous heureux d'avoir songé à diriger également nos investigations vers un point qui, bien qu'étranger à la mue de la voix, ne s'en rapporte pas moins à l'époque de la puberté.

Conclusions

Nous nous résumerons en indiquant les points principaux de ce travail sur lesquels nous serions heureux d'attirer l'attention du professeur d'articulation, savoir :

Que la transformation subie par le larynx, à l'époque de

(1) A ces observations de nature pédagogique nous ajouterons celle que M. le Dr Ladreit de Lacharrière a publiée relativement à « deux enfants qui après avoir perdu l'ouïe à la suite de fièvre grave ont recouvré une audition suffisante, *vers l'âge de la puberté*, pour pouvoir entendre le langage à très haute voix. » (*Comment on fait parler les sourds-muets*, L. Goguillot, 1889. Préface, page 16.)

la puberté, exerce une influence fâcheuse sur la voix du jeune sourd;

Que cette influence se fait également sentir sur l'articulation des sons et sur le débit de la parole;

Qu'à l'époque de la puberté, nos élèves, privés de l'ouïe — cet avertisseur si précieux pour les entendants, — sont hors d'état de corriger eux-mêmes les écarts de leur voix et de leur prononciation;

Que l'on doit voir là l'une des principales causes qui font que la parole du jeune sourd ne donne pas, dans les dernières années d'études, toute la satisfation que l'on peut en attendre;

Que le professeur, à condition d'être exactement renseigné sur cet important phénomène de la mue, et sur ses conséquences, peut remédier aux défauts qui se glissent alors, et dans la voix et dans la prononciation de son élève;

Qu'en ce qui concerne la voix il s'agit tout autant de soins et de précautions hygiéniques à faire prendre à l'élève, que d'un traitement pédagogique à appliquer;

Qu'aussitôt la période critique de la mue passée, il faut reprendre tous les sons, voyelles et consonnes, dont l'articulation a été altérée;

Que les troubles survenus dans la respiration du jeune sourd, lors de la mue, et qui nuisent au débit naturel de la proposition, de la phrase, doivent être combattus par des exercices spéciaux dès que ce phénomène est terminé;

Enfin, que si à la puberté la parole de nos élèves subit une influence fâcheuse, il n'en est heureusement pas de même de l'audition des jeunes sourds incomplets qui, elle au contraire, s'améliore notablement.

En terminant cette étude si fertile et si agréable, nous nous promettons de continuer à observer la parole de nos élèves durant cette période critique de la mue de la voix;

peut-être un jour serons-nous à même d'augmenter les éclaircissements que nous croyons apporter aujourd'hui sur cette question toute d'actualité de *l'amélioration de la parole du jeune sourd.*

Auguste Boyer.

LE MUSÉE UNIVERSEL DES SOURDS-MUETS

La *Revue Internationale* a publié en décembre dernier un article de M. Dupont, consacré au Musée universel des sourds-muets. M. Dupont se demandait « comment il avait été possible de réunir, en si peu de « temps, autant de merveilles, et constatait l'empressement avec lequel « les artistes sourds-muets et les institutions tant françaises qu'étran- « gères avaient répondu à l'appel de M. Th. Denis, le conservateur dudit « Musée. »

Nous reproduisons aujourd'hui un intéressant article du journal l'*Intermédiaire des chercheurs et curieux*, destiné à dissiper un malentendu et à renseigner les instituteurs allemands sur les prétentions modestes du Musée universel.

« Nous avons annoncé dans les Nouvelles du 10 octobre 1891, que M. Javal, directeur de l'Institution nationale de Paris, venait de fonder, avec la collaboration de M. Théophile Denis, un *Musée universel des sourds-muets*. En constatant l'extension rapide que prenait cette intéressante et utile création, nous ajoutions : « Il n'existe dans aucun pays « une galerie semblable. » Cette dernière observation n'est peut-être plus, à l'heure qu'il est, l'expression de la vérité. En effet, nous apprenons que l'Allemagne, à l'exemple de la France, veut avoir son musée des sourds-muets ; et voici, d'après une feuille spéciale d'outre-Rhin, comment l'idée en est venue à nos voisins.

« Un conseiller royal de Stuttgard, ami dévoué des sourds-muets, qui avait visité le Musée universel de Paris, s'y inté-

ressa au point de promettre au Conservateur de faire un appel aux instituteurs et aux sourds-muets allemands pour provoquer l'envoi de quelques dons à ce musée. Au mois de juillet dernier, M. le conseiller royal remplit fidèlement sa bienveillante promesse. Mais le journal qui a publié son appel vient de s'attirer, de la part d'un instituteur de Strasbourg, une réponse peu encourageante.

« Ce maître adjure ses collègues, au nom de la patrie, de ne se dessaisir d'aucun objet au profit de la France et de conserver tout ce qu'ils possèdent, pour fonder un musée allemand, à Berlin ou à Leipzig, et il les invite à former aussitôt un comité d'organisation.

« Le sentiment qui commande à une nation de garder religieusement des trésors artistiques est bien naturel et très louable. Mais, dans la circonstance, il nous semble exagéré. Nous connaissons les prétentions modestes du Musée de Paris : elles ne vont pas au-delà du désir de se procurer, par voie d'acquisition ou d'échange, certaines gravures, portraits d'instituteurs célèbres ou vues d'établissements de sourds-muets, qui sont dans le commerce et que l'on rencontre plus difficilement chez nous que dans le pays d'origine. Bien entendu, tout ce qui est don est accepté avec reconnaissance.

« Quoi qu'il en soit, nous souhaitons, dans l'intérêt des sourds-muets, le seul qui doit ici préoccuper et guider de sincères philanthropes, que l'idée française fasse le tour du monde. C'est donc avec un plaisir sans mélange que nous voyons l'Allemagne nous imiter, dans une œuvre tout humanitaire, et se préparer même à faire mieux que nous. Sur ce terrain, on peut se livrer bataille sans danger d'aucune sorte. Vaincus, il nous resterait toujours la fière satisfaction d'avoir eu l'initiative d'une entreprise généreuse et utile à une classe de citoyens que la nature a si injustement maltraités. »

NÉCROLOGIE

Joseph MALIN

Nous enregistrons avec tristesse la mort de M. Joseph Malin, décédé le 22 février dernier dans sa 62e année.

M. Malin, officier de l'Instruction publique, était le zélé secrétaire de la Société pour l'instruction et la protection des sourds-muets par l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants, fondée en 1866 par Augustin Grosselin.

INFORMATIONS

Hommage rendu à la méthode orale. — On se rappelle la campagne entreprise tout dernièrement en Allemagne contre la méthode orale par M. Heidsiek, professeur de sourds-muets à Breslau.

Voici ce que *la Gazette des Sourds-Muets* nous apprend à ce sujet :

« Les sourds-muets allemands avaient adressé une demande à Sa Majesté l'empereur à l'effet d'obtenir que le langage des signes soit de nouveau adopté dans les Institutions de sourds-muets. Le Ministre de l'Instruction publique a donné dans le *Journal officiel* une réponse dont voici le résumé.

« Après avoir fait une sérieuse enquête sur l'état actuel de l'enseignement des sourds-muets dans tous les États de l'Europe, le Ministre a constaté que, sauf quelques exceptions, *la parole est partout usitée comme moyen d'enseignement et objet de l'instruction*, et que le langage des signes est

employé dans la même mesure et étendue en Prusse qu'à l'Étranger.

« L'emploi des signes naturels n'est pas radicalement ni universellement exclu dans les Institutions d'Allemagne. Les signes naturels sont indispensables dans l'enseignement des entendants parlants ; ils ont également leur place dans l'instruction des sourds-muets. Ils sont le moyen par lequel le maître pénètre dans l'intelligence et le cœur des enfants jusqu'à ce que ceux-ci sachent s'exprimer par la parole ; et ainsi l'emploi des signes naturels accompagne l'instruction, d'une manière intelligente, dans une certaine mesure, avec plus ou moins d'étendue.

« La méthode orale, appelée aussi méthode allemande, a été maintenue dans les Ecoles de la Prusse depuis que le Ministre de l'Instruction publique s'est chargé de prendre soin des enfants sourds-muets.

« Toutefois la résolution prise unanimement à Milan d'employer la méthode orale, n'a pas été provoquée par les instituteurs allemands ; en effet, il y avait au Congrès de Milan quatre-vingt-trois Italiens, cinquante-six Français, neuf Anglais, cinq Américains, trois Suédois, deux Belges et un seul instituteur allemand.

« Par cette méthode on rend au sourd-muet le don céleste de la parole et on replace l'enfant sourd, non plus muet, mais *parlant*, dans le sein de sa famille, de l'Église, de l'Etat et de la Société.

« De ces considérations il résulte qu'il n'y a pas lieu d'introduire des modifications dans la méthode actuellement en usage pour l'enseignement des sourds-muets. »

Tous les sincères amis des sourds-muets se réjouiront avec nous de l'hommage qui vient d'être ainsi rendu publiquement à la méthode orale.

*
* *

Les héros militaires sourds-muets. — Le dernier numéro du journal l'*Intermédiaire des chercheurs et des curieux* renferme une question relative aux sourds-muets soldats.

Après avoir rappelé les noms connus de Lamazure, qui fit bravement la guerre de Vendée ; du comte de Solar, qui devint dragon dans les armées de la première république et « tomba sous les coups d'une nuée d'Autrichiens parce que seul il n'avait pas entendu le signal de la retraite », de Deydier, qui servit longtemps dans l'artillerie sous le premier empire, et, plus près de nous, du peintre René Princeteau qui fit bravement son devoir en 1870 dans l'artillerie, sur la frontière des Vosges, l'auteur de la question demande « s'il n'y a pas dans les fastes militaires d'autres exploits de héros sourds-muets ».

C'est avec plaisir que nous reproduirons la réponse si l'*Intermédiaire* en publie une.

Rappelons que, dans un travail récent, notre collaborateur M. H. Gaillard a traité, d'une manière très intéressante, ce sujet : *Les sourds-muets soldats.*



La statue du Dr Broca — œuvre de l'excellent sculpteur sourd-muet Paul Choppin — qui s'élève à Paris sur le boulevard Saint-Germain, à proximité de l'Ecole de médecine, va être transférée dans le petit jardin contigu aux dépendances de l'hôpital de la Charité, à l'angle de la rue des Saints-Pères et du boulevard Saint-Germain.

REVUE DES JOURNAUX

La Gazette des Sourds-Muets, février 1893, de Nancy. — De ce numéro nous retiendrons surtout un long et intéressant article intitulé *Une école communale de sourds-muets à Paris* et signé mystérieusement *Ramirez de Carrion.*

Rappelant tout d'abord le vote récent du Conseil général de la Seine, relatif à la création d'une école départementale de sourdes-muettes, l'auteur demande au Conseil municipal de Paris de créer un établissement semblable pour les sourds-muets de la capitale.

« Le Conseil général a droit à notre reconnaissance, il a fait noblement son devoir à l'égard des jeunes filles sourdes-muettes. Sera-t-il dit que le Conseil municipal de Paris voudra rester en arrière à l'égard des petits garçons de la grande ville, atteints de la même infirmité. Je ne le crois pas et je ne veux pas le croire. Ces derniers sont très nombreux dans la capitale, et l'on peut dire sans exagération qu'il en existe plusieurs centaines. »

L'auteur recherche ensuite de quelle manière les sourds-muets parisiens reçoivent actuellement l'instruction et l'éducation.

Il les divise en trois catégories :

1° Les élèves privilégiés, ceux qui, par une haute et puissante protection, peuvent être nommés boursiers à l'Institution nationale et ceux dont les parents, étant en état de solder le montant de la pension annuelle, peuvent y entrer sans difficulté.

« Là, j'ai hâte de le dire, on y travaille sérieusement. Une installation admirable, des professeurs d'une rare compétence, d'une réelle valeur, d'une douceur et d'une vie toute de dévouement et d'abnégation, dirigés avec talent par l'honorable M. Javal, dont les bontés et l'affabilité sont bien connues de ceux qui l'approchent, placés sous la direction pédagogique de l'éminent M. Dubranle, homme de mérite, de savoir et d'enseignement modèle, si apprécié du personnel et des instituteurs de sourds-muets, ont classé cet établissement en première ligne, en matière d'enseignement, d'éducation et d'hygiène. Les éloges ne sont plus à faire, car la plume ne saurait décrire tout le bien que l'on pense de l'antique maison de l'abbé de l'Épée. ».

« Mais douze bourses seulement sont créées à cette école par la ville de Paris pour l'entretien de douze élèves, c'est peu, bien trop peu, en raison du grand nombre d'enfants sourds-muets que renferme la capitale, appartenant presque tous à des familles pauvres et ne pouvant, par conséquent, faire aucun sacrifice pour les faire instruire. »

2° Dans la deuxième catégorie sont rangés les sourds-muets qui obtiennent une bourse dans une institution libre à laquelle le conseil général fournit une subvention annuelle de 100,000 francs.

Cette institution, qui n'est autre que celle de Rueil, est assez sévèrement jugée par l'auteur de l'article en question.

3° « Enfin, la troisième catégorie d'enfants sourds-muets (la plus nombreuse) ceux que les parents préfèrent laisser ignorants plutôt que de se séparer d'eux à aucun prix, fréquentent les écoles d'entendants-parlanrs de leur voisinage. Mêlés à ces derniers, leur instruction se fait en commun. Cette manière de faire est-elle bonne? Obtient-on tous les progrès et les succès que l'on espère? Des hommes compétents dans l'art si difficile d'instruire les sourds-muets, les instituteurs des divers congrès qui ont eu lieu depuis 1878, ont toujours protesté et demandé l'anéantissement d'un tel procédé, cela avec raison.

« Cette question si grave et si importante a été jugée sans appel. Ce jugement a été ratifié par des hommes de valeur qui ont déjà tant fait et qui font encore tant pour l'instruction des sourds-muets. : MM. Franck, Claveau, Denis, Peyron, Javal, Dubranle, Dupont, Bélanger et tant

d'autres, car j'en oublie certainement. Une autre manière d'opérer depuis quelques années a été la création d'un certain nombre de classes spéciales distinctes, annexées aux classes d'entendants-parlants et placées sous la même direction. D'après mes recherches personnelles, deux de ces classes existeraient seulement à Paris pour les jeunes garçons : l'une à l'école communale de la rue Morand (onzième arrondissement), et l'autre à l'école communale, rue Lavieuville (dix-huitième arrondissement). J'ai pu constater, dans cette dernière classe comprenant plus de 20 enfants, un travail consciencieux et des résultats remarquables qui ont été, du reste, dévoilés à la tribune du Conseil municipal par deux honorables conseillers du dix-huitième arrondissement.

« MM. Javal, directeur de l'Institution nationale, et Dubranle, censeur du même établissement, qui ont visité cette classe, il y a quelque temps, sont à même d'affirmer ce que je viens d'avancer. Je ne connais pas la classe de l'école de la rue Morand, mais je me propose, d'ici à quelques jours, d'aller la visiter. »

Voilà, conclut le mystérieux Ramirez de Carrion, le véritable bilan de l'instruction actuelle des enfants sourds-muets de la ville de Paris.

Abordant les réformes à accomplir il s'exprime ainsi :

« Parmi ces réformes nous voudrions voir l'Institution nationale de Paris prendre en outre le nom d' « École supérieure des sourds-muets ». Que le recrutement des élèves, soit comme boursiers, soit comme élèves payants, fût réformé pour la rentrée prochaine. Qu'à l'avenir il fût tenu le plus grand compte, en sus du concours d'instruction qui pourrait parfaitement avoir lieu entre les élèves qui aspireraient à entrer à l'École, une très large part aux intelligences d'élite, pouvant acquérir plus tard, en sus de l'instruction supérieure, de réelles capacités pour la peinture, la gravure la sculpture, le dessin, etc. etc. ; car, il faut bien le dire, tous les élèves boursiers et payants ne justifient pas les dépenses que l'on fait pour plusieurs d'entre eux. Un cinquième au moins a-t-on dit quelque part est incapable de bénéficier de l'instruction qui est donnée dans l'Ecole. Ces enfants ne font que nombre le plus souvent au milieu de leurs petits camarades privilégiés sous le rapport de l'intelligence ; leur place serait bien plutôt dans une école primaire créée spécialement pour eux, où l'enseignement professionnel jouerait le plus grand rôle dans la journée.

« Il est question, m'a-t-on dit, et certains conseillers en sont partisans, de créer plusieurs classes de sourds-muets, soit dans une seule ou dans plusieurs écoles d'entendants-parlants de plusieurs arrondissements, classes analogues aux deux qui existent, comme je l'ai dit tout à l'heure. Ce genre de création, je m'empresse de le dire et tous les instituteurs de sourds-muets le diront comme moi, ne répond pas et ne répondra jamais au but que l'on se propose, c'est-à-dire « instruire le sourd-muet et lui donner un métier en sortant de l'Ecole.

« Des difficultés nombreuses se présenteront journellement et on le comprendra d'autant plus qu'il n'y aura qu'à se poser les quelques questions les plus essentielles sans parler de celles de détail. De qui le maître, chargé de l'instruction, recevra-t-il des conseils pédagogiques, des direc-

tions journalières nécessaires pour telle ou telle branche de l'enseignement? En outre, ces classes, si elles viennent à exister, seront toujours mal vues où elles seront installées, soyez-en sûrs et cela avec raison, je le dis hautement. Ce sera une grande responsabilité pour les instituteurs qui ne feront pas cet enseignement, mais qui seront obligés, lorsqu'ils seront de service, de surveiller les sourds-muets, puisqu'ils seront au déjeuner et à la récréation avec les entendants-parlants, *car les enfants sourds-muets ne sont pas toujours faciles à conduire, et à subir la discipline de telle ou telle manière*, j'en appelle aux personnes qui ont vécu et qui vivent encore avec eux. On ne se fait pas une idée bien nette de cet enseignement pour concevoir des projets semblables. Il faut, pour arriver à faire bien, sans dépenses inutiles, que l'enfant sourd-muet et son maître qu'on me permette l'expression, « soient entièrement chez eux. »

« La création de trois ou quatre écoles communales à Paris répondrait d'une manière plus nette, plus efficace aux besoins scolaires des garçons sourds-muets, en admettant, pour chaque établissement, trois ou quatre classes, comprenant de vingt-quatre à trente élèves ; car, pour faire bien, ce chiffre est suffisant. Il faut que le chef responsable puisse voir et connaître chaque élève, chaque jour, en indiquant au maître de la classe ce qu'il y a à faire dans cet enseignement si difficile, qui est presque individuel. Il va sans dire que tous ces élèves seraient externes, quittant leurs familles le matin, pour n'y rentrer que le soir. Ce système déjà préconisé par MM. Peyron et Marius Dupont, professeur à l'Institution nationale, serait, on le voit du premier coup d'œil, d'abord très simple, très pratique et surtout très économique.

« Des arguments, il est vrai, ont déjà été mis en avant pour combattre ces écoles d'externes. Voici les principaux, dont j'emprunte le compte-rendu à l'excellente brochure de M. Marius Dupont, intitulée l'*Institution nationale au Congrès de Paris* (septembre 1884) :

« 1° Beaucoup de parents de sourds-muets, les non partisans de ces créations demandent moins d'instruire leurs enfants que de les en débarrasser ;

« 2° L'internat met les enfants à l'abri des accidents de voiture;

« 3° Il est plus normal que l'externat.

« 4° Ce dernier n'est pas dans les mœurs et, partant, il est d'une application fort difficile.

« Je laisse la parole à ces deux messieurs si compétents dans l'art si difficile d'instruire les sourds-muets pour réfuter ces arguments et pour répondre d'avance à ceux qui nécessairement ne manqueront pas de se produire à l'avenir. Ecoutez bien ce que dit l'honorable M. Marius Dupont :

« Ces raisons n'ont pas le don de nous convaincre, et si les grandes agglomérations d'élèves et l'internat qu'elles traînent à leur suite sont une nécessité qu'il faut subir, il ne nous paraît pas nécessaire d'aggraver la situation, en refusant le bénéfice de l'externat aux enfants dont les parents habitent la ville où siège l'Institution.

« Pour ce qui est des accidents de voiture, nous avouons ne pas comprendre l'importance excessive attachée à cet argument. Cette impression était spirituellement exprimée en paradoxe par M. le Dr Peyron,

lorsqu'il disait : Si deux enfants, l'un sourd-muet, l'autre entendant, quittaient mon école pour se rendre chez leurs parents, c'est souvent au sourd-muet que je remettrais la garde de l'autre.

« Pourquoi d'ailleurs, l'école ne se chargerait-elle pas, à l'exemple de tant d'autres, de rapatrier le soir, les élèves que leurs parents ou correspondants n'iraient pas réclamer ? Quant à la démoralisation que l'on redoute ce n'est en somme qu'une exception regrettable. La demi-pension et l'externat, dont nous avons fait l'expérience à l'Institution nationale, sont loin d'avoir pour nous, grâce à la bienveillance exercée, les inconvénients qu'on leur reproche. Nous n'avons eu jusqu'ici qu'à nous féliciter de l'admission de ces élèves dans nos écoles, et nous souhaitons que les parents, mieux informés, usent plus largement de ce système.

« On nous dit enfin que l'externat n'est pas dans les mœurs. Soit ; mais alors il appartient aux congrès d'éclairer le public, de provoquer les essais de réformer les mœurs. Hier encore le suffrage universel, la République, l'enseignement obligatoire n'étaient pas dans les mœurs ; ils y sont aujourd'hui. Pareil argument a été invoqué en faveur de toutes les routines. Après comme avant, nous gardons cette conviction profonde que le meilleur moyen de développer chez le sourd-muet l'instruction et l'éducation, c'est de le plonger dans le monde vivant de ceux qui parlent. »

« Eh bien ! nous, nous ajouterons à ce noble et beau langage que cette manière de faire pour instruire ces enfants ne fera que développer en eux les sentiments qui les unissent à la famille, à se rendre plus hardis et plus sociables parmi leurs parents, à goûter les douceurs de la vie de famille.

« La proposition faite à l'assemblée communale par MM. Heppenheimer et Rouanet de créer une école communale de garçons sourds-muets n'a-t-elle pas sa raison d'être ? Pourquoi ne pas essayer ce système et juger de son application, de son efficacité et de ses résultats d'ici à quelque temps ? — Voyez ce qu'a fait le Conseil municipal de Limoges (Haute-Vienne) pour ses garçons sourds-muets. Il a créé en 1885 une école communale d'élèves externes, comprenant une quinzaine d'enfants répartis dans plusieurs classes, sous la direction de M. Camailhac, instituteur de cette ville, ancien élève du cours normal de l'Institution nationale de Paris.

« N'est-il pas incroyable, déplorable même, de savoir qu'à Paris, la ville par excellence où rayonnent la lumière et le progrès, les sourds-muets soient en aussi grand nombre sans recevoir l'instruction, ou ceux qui la reçoivent ne soient instruits que d'une manière incomplète, sans suite, sans méthode et sans programme ; le rôle des maîtres se bornant réellement à la garde de ces enfants. Paris, qui possède et qui subventionne des sociétés de toutes sortes, ayant trait à l'humanité, des société de protection et de compassion pour les animaux, n'en possède pas une seule qui ait déjà jeté le cri d'alarme en faveur des sourds-muets. Paris, qui a tant fait pour les orphelins, pour les enfants abandonnés, pour la jeunesse de nos écoles, ne possède pas encore une école communale de sourds-muets...

« Cette école obtenue, je voudrais y voir annexer une classe enfantine de petits garçons, âgés de 3 à 8 ans. C'est dans cette classe, et dans les

autres à venir, que chaque année le haut personnel de notre Institution nationale viendrait recruter ses meilleurs élèves boursiers ou payants. Cette école serait pour ainsi dire le reflet de ce grand établissement : suivant la même méthode, les mêmes programmes, contrôlée et inspectée par son directeur et par son censeur, délégués par le Conseil et par l'Administration scolaire.

« Voilà ce qu'il importe de faire au plus tôt, voilà ce qui peut se faire du jour au lendemain, et cela, je le répète et je l'assure d'avance, sans surcharger les finances de la ville de Paris, car il n'en coûtera pas beaucoup je le dis hautement, de faire cet essai si intéressant.

« Organisez cette école de suite, Messieurs les membres du Conseil, municipal de la grande et noble cité, vous avez tout sous la main pour le faire, et, en le faisant, vous aurez bien mérité des parents des enfants sourds-muets, de la population parisienne et de la République. »

Nous souhaitons que l'article que nous venons d'analyser tombe sous les yeux bienveillants des membres du Conseil municipal de Paris qui s'occupent du sort et de l'avenir des sourds-muets et qu'il inspire la Commission chargée d'étudier l'organisation de l'enseignement primaire des sourds-muets.

Rappelons aussi que l'idée de la création d'une Institution municipale de sourds-muets, à Paris, a déjà été émise dans la *Revue internationale*, et que dans notre numéro de décembre 1891, notre collaborateur, M. Auguste Boyer, dans un article intitulé *La Ville de Paris et ses enfants sourds-muets*, attirait l'attention des pouvoirs publics sur la manière déplorable dont les jeunes sourds-muets de la Capitale recevaient l'instruction.

L'Educazione dei Sordomuti. — Le numéro du mois de septembre est en grande partie consacré à l'œuvre du P. Assarotti. Quant au numéro d'octobre, il ne contient guère que le compte rendu du Congrès de Gênes dont nous avons parlé antérieurement.

Voici le sommaire du numéro de novembre du même journal : Après le Congrès. V. BANCHI. — La méthode orale en Amérique (à suivre). FERRERI. — Le sourd-parlant. AMMAN. — Des sourds-muets de faible intelligence. PERINI. — De l'utilité des conférences pédagogiques et des moyens de les instituer entre les maîtres des sourds-muets (à suivre.) DONNINO. — Pour devenir bons maîtres des sourds-muets (à suivre). PERINI. — Revue des journaux, etc.

Dans son article sur *les sourds-muets de faible intelligence*, M. Perini rend compte des résultats qu'il a obtenus en trois ans dans une classe d'arriérés. Ces résultats confirment pleinement ce que nous savons de l'instruction des sourds peu intelligents.

Les élèves de M. Perini parlent tous, et tous reçoivent avec profit l'enseignement par la parole. Le maître italien dit n'avoir jamais rencontré jusqu'ici aucun de ces sourds-muets incapables d'apprendre à articuler « dont parle Goguillot dans son livre admirable *Comment on fait parler*

les sourds-muets et dont le professeur français avait cru pouvoir évaluer le nombre à 20 pour 100 ».

« Il ne faudrait pas croire, ajoute M. Perini, que j'ai employé avec eux un système d'enseignement spécial : le système ordinaire leur convient parfaitement. Seulement j'ai dû me limiter à enseigner *peu de choses* sans jamais me lasser de les répéter par la parole afin d'en assurer le souvenir dans l'esprit des élèves. »

Les efforts de M. Perini n'ont pas été vains : aux examens de fin d'année ses élèves ont remporté un véritable succès.

Et que faut-il pour obtenir de semblables résultats ? M. Perini prend la peine de nous l'indiquer : former des classes spéciales d'arriérés que l'on confiera à des maîtres aussi patients qu'expérimentés.

Nous ne voulons tirer, pour le moment, de l'article de M. Perini que la conclusion suivante : *L'enseignement oral est possible même avec les arriérés ;* c'est d'ailleurs une opinion qui a de nos jours plus que du crédit. Le témoignage de M. Périni en faveur de cette opinion contribuera, sans aucun doute, à en assurer le succès dans un avenir que nous voulons croire prochain.

Sommaire du numéro du mois de décembre 1892 : Des fonctions d'otologiste et de laryngologiste dans les institutions et dans les écoles de sourds-muets. V. Grazzi. — De l'utilité des Conférences pédagogiques et des moyens de les instituer entre les maîtres des sourds-muets (suite et fin). Donnino. — Note sur le Congrès de Gênes. V. Banchi. — De l'enseignement de la langue (à suivre). Crates. — Enseignement occasionnel. Estudiante. — Variétés.

L'article de M. Donnino sur les *Conférences pédagogiques* est intéressant. C'est un travail étudié qui méritait d'être présenté au Congrès de Gênes en vue duquel il avait été préparé. Il répond à la onzième question dont M. Donnino était rapporteur, question qui ne fut pas discutée faute de temps.

Dans la première partie de son travail, l'auteur fait un rapide historique des Conférences pédagogiques tenues par les instituteurs primaires d'Italie. Il recherche ensuite dans quel pays eut lieu la première Conférence entre maîtres de sourds-muets. Ce pays serait l'Allemagne qui vit se réunir, dès 1846, à Eslingen (Wurtemberg), la première assemblée de ce genre. Et ici n'omettons pas un détail qu'il conviendra de rappeler dans les Congrès futurs et qui n'eût pas laissé que d'être piquant s'il eût été révélé au Congrès de Gênes : à Eslingen « quarante-cinq questions importantes furent traitées en trois jours avec une maestria admirable et surprenante, par les plus éminents instituteurs de sourds-muets de l'Allemagne ».

Un début aussi heureux devait être un encouragement ; il fut en effet le point de départ de ces Conférences qui se tiennent tous les deux ans dans différentes villes d'Allemagne, et dont nous trouvons dans nos journaux français des échos qui, pour être affaiblis, n'en sont pas moins encore remarquables.

L'État favorise particulièrement ces Conférences; non seulement il s'y fait représenter, ce qui est déjà une marque d'intérêt, mais il va jusqu'à rembourser aux congressistes les frais de voyage et de séjour. Ces réunions, il est vrai, sont régionales, et leur durée n'est que de deux jours : les dépenses ne doivent pas être bien considérables. M. Donnino, prenant exemple sur l'Allemagne et fort de l'opinion exprimée jadis par le P. Pendolà et de celle plus récente du professeur Fornari, montre tout le bien qu'on retirerait des Conférences pédagogiques; il indique comment elles pourraient être organisées et sollicite l'aide pécuniaire de l'État.

Dans son projet d'organisation, il divise l'Italie en trois régions. Chaque année, une Conférence aurait lieu dans une des régions; elle serait réservée aux seuls maîtres de la région dans laquelle elle se tiendrait.

Au bout de trois ans, trois conférences auraient eu lieu; elles seraient alors interrompues pendant une période de deux années après lesquelles s'ouvrirait un Congrès national.

Les Congrès nationaux se succéderaient ainsi de cinq années en cinq années, et chacun d'eux aurait été précédé de trois conférences régionales dont il reviserait les décisions.

Tel est dans ses grandes lignes le projet élaboré par M. Donnino. Ce projet, nous l'avons dit, n'a pas eu les honneurs de la discussion. Il serait fâcheux pourtant qu'il restât stérile; aussi nous voulons croire que les propositions de M. Donnino seront reprises plus tard et accueillies par ses collègues comme elles le méritent.

Estudiante est un partisan de l'enseignement occasionnel. Nous n'arrivons à connaître les nombreuses formes du langage, fait-il remarquer, que grâce à une pratique de tous les instants. Le sourd-muet apprendra peu de formules de langue s'il ne se livre qu'à une pratique insuffisante. Le moyen de lui en faire retenir davantage est de lui parler en toute occasion de ce qu'il voit et de ce qu'il sent : on arrive ainsi à lui faire connaître *au moins* la langue la plus commune.

L'auteur ajoute que l'enseignement occasionnel est plus facile que l'enseignement méthodique. Il rend d'ailleurs pleine justice à ce dernier, et lui reconnaît des avantages. Toutefois c'est du premier — de l'enseignement occasionnel — qu'il va nous donner des exemples. Serait-ce seulement parce qu'il le trouve plus facile ?

Peut-être pense-t-il avec nous que l'enseignement de circonstance est plus intuitif que tout autre, et qu'en conséquence il doit venir en première ligne et précéder l'enseignement méthodique. Il est bien entendu que ce dernier n'est de ce fait ni tronqué ni diminué; c'est tout au plus s'il se trouve ainsi quelque peu retardé.

Mais qu'importe: l'auteur ne s'est point attardé à de longues discussions sur la valeur de tel ou tel procédé; il est allé droit au but qu'il s'était proposé : *la pratique;* aussi nous donne-t-il, en terminant son étude, un exemple de l'enseignement occasionnel le plus pur.

Pautré.

Organ der Taubstummen Anstalten. — Dans le numéro de novembre, M. Lutz termine sa réplique à M. Arendt. Il insiste surtout sur les avantages du livre de lecture et montre comment ce livre peut servir dès la deuxième année d'enseignement.

Il répond à une critique de M. Arendt relative à l'enseignement de l'histoire sainte donné par M. Vatter de très bonne heure à ses élèves. Il montre qu'il est possible de donner avec fruit cet enseignement dès le début de l'instruction du sourd-muet.

Après l'article de M. Lutz vient la suite du compte rendu de la conférence des professeurs de sourds-muets wurtembergeois et badois. Ce compte rendu, qui, avant de se terminer, emprunte encore nombre de pages au numéro de décembre, contient : 1° une longue et instructive communication, de M. Held, de Nürtingen sur le *Sprachgefühl* (le sentiment de la langue) et sa culture chez le sourd-muet ; 2° les résolutions adoptées après discussion par l'Assemblée des professeurs, à la suite de la lecture du travail de M. Held.

Nous nous bornerons à citer les douze résolutions quelque peu techniques qui résument en quelque sorte les idées de M. Held.

Citons seulement ce passage de la communication du professeur de Nürtingen : « Les enfants doués de tous leurs sens apprennent déjà dans les premières années de leur vie à employer convenablement la langue de leur entourage. Mais si nous demandions à un enfant pourquoi il dit ceci dans un cas, cela dans un autre cas, il ne pourrait assurément pas répondre à notre question. Il ne sait pas lui-même le pourquoi de sa manière de s'exprimer. Une force dont il ne se rend pas compte le pousse et le guide. Cette force n'est rien autre chose que ce que nous appelons habituellement du nom de Sprachgefühl. »

Voici à peu près le contenu de chacune des douze propositions :

I

« Sous le nom de *Sprachgefühl* nous désignons l'aptitude de l'homme à reconnaître sur-le-champ ce qui est juste et ce qui ne l'est pas (ce qui est ou n'est pas conforme à l'esprit, à l'usage de la langue) dans l'emploi de la langue; une faculté qui se montre surtout dans l'emploi en quelque sorte instinctif des règles du langage déduites d'une manière consciente ou appliquées inconsciemment.

II

Le Sprachgefühl n'est nullement une faculté innée et indépendante. Il a surtout sa source dans la disposition naturelle au langage, mais il dépend d'un fonds de langue déterminé, auquel il se façonne et avec lequel il se développe peu à peu. Le Sprachgefühl ne s'étend, dans aucun cas, au-delà de ce fonds de langage.

III

Sans Sprachgefühl une compréhension rapide et sûre, un usage correct et prompt de la langue sont impossibles. D'après cela, la culture d'un

vivace Sprachgefühl est un important problème ayant pour but la formation d'un langage promptement et sûrement compris et employé.

IV

L'ouïe est, comme pour l'étude de la langue parlée en général, d'une grande importance pour le Sprachgefühl en particulier; mais la condition fondamentale pour la naissance de ce dernier n'est pas la possession du sens de l'ouïe, c'est plutôt la faculté de s'approprier un certain fonds de langue. Par conséquent, le sourd-muet peut acquérir le Sprachgefühl, lorsque et autant qu'on l'a rendu capable :

1° De saisir le langage par la vue et le toucher;

2° De prononcer lui-même les sons de la langue et leurs combinaisons, et de connaître leur formation;

3° D'associer immédiatement les notions des choses et les notions des mots et de reproduire les unes par les autres.

V

Tout matériel de langage ne peut devenir propriété intellectuelle que par une exacte compréhension et un usage fréquemment répété. La surdité rend difficiles chez l'enfant qui en est affligé la compréhension et l'usage de la langue.

Pour atténuer ces difficultés, il est en général nécessaire :

1° Que les personnes en relations avec le sourd-muet aient une parole nette, naturelle, sous le rapport de la prononciation : correcte, au point de vue grammatical;

2° Que ces personnes tiennent suffisamment compte du degré de développement des idées et du langage du sourd-muet;

3° Que tout le perfectionnement possible soit donné à la lecture sur les lèvres et à la prononciation du sourd-muet.

VI

En ce que le Sprachgefühl repose d'un côté sur l'étroit rapport entre la pensée et la parole, et d'un autre côté ne se rapporte qu'à l'extérieur du langage, son développement ne peut être obtenu que là où la culture de l'intelligence et celle du langage marchent de front, où l'intuition et l'association directe de la langue parlée permettent de penser dans cette langue.

VII

C'est surtout l'enseignement intuitif et le libre enseignement de la langue qui doivent amener le sourd-muet à penser dans la langue parlée. Mais il faut en outre que les formes de langage données aux connaissances acquises intuitivement soient affermies, fixées, par un usage bien dirigé.

VIII

Quand tout l'enseignement est donné selon la méthode allemande, chaque autre branche d'enseignement peut et doit, à l'école et dans la vie, à côté de l'enseignement particulier de la langue contribuer au développement de la langue et du Sprachgefühl, lorsque :

1° Le langage déjà existant est autant que possible employé;

2° La forme correcte est donnée pour les notions nouvellement acquises ;

3° La forme et le fond sont encore plus affermis, et leur emploi rendu plus facile et plus courant par le mot à mot gravé dans la mémoire.

IX

L'exercice pratique, l'application du langage et l'inconsciente activité d'esprit par lesquels l'entendant acquiert le Sprachgefühl ne suffisent pas au sourd-muet pour le rendre apte à un emploi correct des formes de notre langue :

1° A cause de la faible impression du mot lu sur les lèvres ;

2° A cause de l'usage par trop rare de la langue parlée. si l'on considère le faible développement de cette langue chez le sourd-muet.

X

Dans le degré inférieur et le degré moyen, l'enseignement des formes de la langue est méthodique, sans qu'il soit cependant fait usage des expressions grammaticales techniques. Ces expressions sont réservées pour le degré supérieur.

XI

La lecture libre de l'élève, les relations au moyen de la langue parlée en dehors du temps de la classe doivent être favorisés le plus possible.

XII

Pour que le sourd-muet arrive à employer sûrement et promptement, dans un certain cercle, les formes de notre langue, il doit être soumis à une énergique discipline intellectuelle et à un sérieux entraînement à l'usage de la parole articulée ; enfin qu'il ne fasse aucun signe.

Le numéro de décembre contient un article ainsi intitulé : *le Dr Kellner comme instituteur primaire,* dans lequel est analysé par M. G. Schlott un nouvel ouvrage de Kellner : *Pages de ma vie. Souvenirs du monde scolaire.* » Bien que l'ouvrage se compose de cinq chapitres qui représentent autant de périodes de la vie de Kellner (né en 1811), l'auteur de l'article s'appesantit seulement sur l'un de ces chapitres, justement le chapitre se rapportant à Kellner, instituteur primaire. Les citations sont nombreuses et contiennent plus d'un enseignement.

Dans le numéro de décembre également nous trouvons une traduction par M. Hoffmann, de Ratibor, du discours d'ouverture du cours de phonétique de M. Paul Passy, prononcé à la Sorbonne le 17 décembre 1891.

Le discours de M. Paul Passy avait paru en français dans les *Phonetische Studien,* journal scientifique publié par le professeur W. Vietor.

Voici les titres de quelques livres nouvellement parus :

1° *La surdi-mutité dans le grand-duché de Mecklembourg-Schwerin,* ses causes et sa préservation, par le Dr Ch. Lemck. Leipzig, 1892 ;

2° *L'enseignement du travail manuel joint,* dans l'école, à l'enseignement du dessin et de la géométrie, par le Dr Springer ;

3° *La maîtresse de travaux manuels,* par le même. L. DANJOU.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

TABLE DES MATIÈRES

DU

TOME VIII (Année 1892-1893)

DE LA

Revue Internationale de l'Enseignement des sourds-muets

Dressée par Auguste BOYER

TABLE ALPHABÉTIQUE DES AUTEURS

TABLE DES SUJETS TRAITÉS DANS LE TOME VIII

ENSEIGNEMENT

Historique

Méthodes et procédés

Articulation et lecture sur les lèvres

Langue

Éducation morale

Arithmétique, Géographie, Histoire, Droit usuel, Religion

Instruction des sourds-muets arriérés

Instruction d'une sourde-muette-aveugle

Concours et Examens

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

ÉDUCATION PHYSIQUE

ÉTUDES ET INVENTIONS

ENSEIGNEMENT NORMAL DES MAITRES DE SOURDS-MUETS

BEAUX-ARTS

PANTOMIME

SCIENCES CONNEXES

Otologie

VARIÉTÉ

STATISTIQUE

CHRONIQUE

Étranger

France

Actes officiels

Divers

CONGRÈS

SOCIÉTÉS DE SOURDS-MUETS

NÉCROLOGIE

DISTINCTIONS HONORIFIQUES

BIBLIOGRAPHIE

Liste des ouvrages analysés

Rapports d'Institutions

REVUE DES JOURNAUX



REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

TOME IX

PARIS
LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ
3, rue Racine, 3

1893-1894

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

TOURS, IMPRIMERIE DESLIS FRÈRES, 6, RUE GAMBETTA

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome IX. — N°s 1 et 2. Avril-Mai 1893.

DE L'ACQUISITION DES IDÉES ABSTRAITES

PAR LES

SOURDS-MUETS

Les divers pédagogues qui se sont occupés de l'enseignement de la langue chez les sourds-muets ont été unanimes à dire que l'acquisition des idées abstraites présente de très grandes difficultés. Ils n'ont négligé qu'un point, qui pourtant était essentiel, c'est de définir ce qu'ils entendaient par « idées abstraites ». Or il semble bien que, pour eux, ces mots n'aient désigné que des concepts purement métaphysiques, les notions les plus élevées dans la hiérarchie de nos idées. Ils ont l'air d'isoler absolument ce monde des idées abstraites de celui des choses concrètes, de creuser entre les deux un abîme, de supprimer tout passage et tout pont de l'un à l'autre. C'est une erreur : car il est facile de voir que l'abstrait et le concret sont toujours intimement liés ; qu'il n'est pas possible de les trouver séparés, et qu'enfin toutes nos connaissances, quelles qu'elles soient, renferment à la fois une part d'abstraction et une part de matière concrète.

Ainsi l'abstraction joue un certain rôle même dans l'acquisition de l'idée exprimée par un nom propre. Lorsque je suis en présence d'une personne, tant que je ne fais rien pour distinguer de mes autres sensations la sensation que j'éprouve, je reste dans le domaine de la perception concrète. Mais dès que mon esprit intervient pour distinguer et pour fixer cette sensation, pour nommer la personne que je vois,

je fais une abstraction. Cette abstraction est très simple sans doute, si simple qu'on ne la considère généralement pas comme telle. Cependant l'opération que j'accomplis a tous les caractères de l'abstraction, et peut être considérée comme le premier pas accompli par cette faculté.

En revanche, dans nos idées les plus vides de matière, dans celle de l'âme, par exemple, entrent certains éléments concrets. En effet, nous arrivons à concevoir l'âme en considérant les opérations qu'elle accomplit et les facultés dont elle est douée et qui se révèlent à nous par des actes tombant sous les sens. Ces éléments concrets sur lesquels l'esprit doit s'appuyer pour s'élever — en remontant à leur cause — à concevoir l'âme, sont indispensables.

Quelle que soit l'idée que nous considérions, nous trouverons toujours le concret et l'abstrait étroitement unis, mélangés pour ainsi dire dans des proportions variables. Dans l'étude de la langue, nous n'avons donc pas deux sortes de notions distinctes à faire acquérir à notre élève ; nous n'avons pas un saut brusque à lui faire exécuter pour l'élever du monde matériel au monde abstrait : mais nous avons une pente insensible à lui faire gravir.

Cette considération est importante, car, si elle ne fait pas disparaître la difficulté, elle en précise la nature. Elle nous montre que, si nous étudions la marche naturelle de l'esprit humain dans la création de la langue, si, après avoir déterminé avec soin la part de la perception et celle de l'abstraction dans la création des différentes sortes de mots dont se compose notre idiome national, nous les classons dans un ordre convenable, nous pourrons conduire notre élève, sans trop de peine, des idées les plus simples et les plus matérielles aux idées les plus complexes et les plus abstraites.

Nous avons essayé d'indiquer, dans ce travail, les principales étapes de cette marche ascendante de l'esprit dans l'acquisition des idées.

Au point de vue pratique, nous nous sommes borné à dégager le principe essentiel sur lequel nous devons fonder nos exercices, et à indiquer le procédé fondamental dont

nous devons nous servir pour faire comprendre chaque catégorie de termes. Nous n'ignorons pas cependant l'intérêt que nous avons à multiplier et à varier nos exercices. Nous savons qu'en le faisant nous augmenterons l'intérêt de notre classe et par suite le profit que nos élèves en retireront, car ils apporteront à nos leçons, non pas un esprit passif dans lequel il nous faudra pénétrer, mais un esprit toujours en éveil, prêt à saisir et à faire siennes les idées nouvelles que nous lui présenterons. Mais ces exercices secondaires, qui doivent s'ajouter à l'exercice fondamental, varient avec les professeurs. Chacun choisit ceux qui lui plaisent le mieux, qui sont le plus conformes à sa manière d'enseigner ou au goût de ses élèves. Nous avons indiqué le thème, chacun brodera les variations qu'il jugera convenables.

Tel est l'esprit dans lequel nous avons fait ce travail. Si nous avions réussi à attirer l'attention sur l'une des questions les plus importantes que comporte l'enseignement de la langue aux sourds-muets, nous nous croirions suffisamment payé de notre peine.

L'ABSTRACTION

L'abstraction est l'opération de l'esprit qui consiste à *considérer dans un objet un de ses caractères*. On peut, lorsqu'on examine un *lis*, ne remarquer que sa blancheur et négliger sa forme, son parfum, sa grandeur. Isoler ainsi la blancheur, c'est faire une abstraction.

L'abstraction, comme l'analyse, décompose les objets. Mais tandis que la décomposition de l'analyse correspond à des distinctions réelles, celle qui résulte de l'abstraction ne correspond qu'à des distinctions fictives qui n'existent que dans l'esprit. L'abstraction *sépare dans l'esprit ce qui est inséparable dans la réalité*(1). Elle considère une qualité sans la

(1) Janet, *Traité élémentaire de philosophie*, page 156.

substance à laquelle elle appartient, ou une substance sans la qualité, comme si l'une pouvait exister sans l'autre.

L'abstraction séparant la substance des qualités crée dans notre esprit deux ordres d'idées qui se complètent mutuellement et qui désignent, d'une part, les *substances* dépouillées de leurs qualités, ce qui n'existe pas dans la réalité; d'autre part, les *qualités* isolées de leurs substances, ce qui n'existe pas davantage.

Nous allons étudier l'abstraction dans ces deux ordres de choses, montrer la façon dont elle opère sur les substances d'abord, sur les qualités ensuite, et distinguer les différents degrés par lesquels elle passe. Nous indiquerons les moyens d'amener le sourd à accomplir toutes ces opérations et, par suite, à comprendre tous les termes de la langue française.

Dans la pratique, nous considérons surtout la difficulté à vaincre, nous allons de l'ordre des substances à celui des qualités, pour revenir au premier et repasser au second. Après le nom commun (1er ordre), nous enseignons le verbe et l'adjectif (2e ordre), puis les expressions génériques (1er ordre), les noms abstraits (2e ordre), etc. Pour plus de clarté dans l'exposition, nous étudierons d'abord l'abstraction à tous les degrés dans l'ordre des substances, puis nous passerons à l'ordre des qualités. Mais nous aurons soin d'indiquer à quel moment de notre enseignement on peut placer les opérations que nous décrirons.

SUBSTANCES. — NOMS

Pour désigner les substances on se sert de noms. On distingue généralement deux sortes de noms ; le *nom propre*, « qui ne convient qu'à une personne (César) ou à une chose prise en particulier (Paris) », et le *nom commun*, « qui convient à toutes les personnes semblables (cordonnier) et à toutes les choses de la même espèce (ville) » (1).

(1) A. Brachet et J. Dussouchet, *Cours de Langue française* (cours moyen), page 24.

Mais la distinction n'est pas aussi nettement tranchée que ces définitions pourraient le faire croire. Entre le nom propre, *César*, qui désigne un seul homme, et le nom commun *homme* qui les désigne tous, il y a une foule de noms intermédiaires qui désignent d'abord une famille (Bonaparte), puis tous les habitants d'une ville (Parisiens), tous ceux d'une contrée (Français) et tous ceux d'une partie du monde (Européens). En réalité, on va du nom propre au nom commun en passant par une série de termes intermédiaires qui établissent une transition insensible entre ces deux extrêmes. Ces termes intermédiaires peuvent être appelés *noms propres généraux*.

De plus, il y a plusieurs sortes de noms communs. Ceux-ci, en effet, conviennent à tous les êtres semblables. Le mot *lapin*, par exemple, s'applique à tous les animaux semblables et perpétués par la génération qui constituent un de ces groupes que les naturalistes appellent une *espèce*. Il en est de même des mots : *cheval*, *poule*, *pigeon*. Or, si nous comparons entre eux certains animaux d'espèces différentes : un *lapin*, un *lièvre* et un *castor*, par exemple, nous remarquons que ces animaux sont encore semblables par certains côtés, qu'ils ont un certain nombre de caractères communs (deux grandes incisives arquées à chaque mâchoire, pas de canines, molaires séparées des incisives par un intervalle, etc.). De tous les animaux possédant ces caractères, nous pouvons former un groupe, celui des rongeurs. Nous obtiendrons, d'une manière analogue, les groupes des : *jumentés*, des *gallinacés*, des *colombins*. Avec les noms que nous créons ainsi, nous considérons des groupes plus étendus que les espèces, des *genres*. En opérant sur les genres et sur les autres groupes, comme nous l'avons fait sur les espèces, nous obtiendrons successivement des *classes* (mammifères), des *embranchements* (vertébrés), des *règnes* (animaux) et enfin un groupe unique, celui des êtres.

C'est la tendance de l'esprit que d'aller toujours à l'unité, il cherche constamment à y ramener la multiplicité. Il ramène d'abord la multiplicité des individus à une première unité :

l'espèce, puis la multiplicité des espèces à une deuxième unité : le genre et ainsi de suite jusqu'à l'unité parfaite qui est l'être.

Nous avons choisi les exemples qui précèdent pour montrer comment l'esprit tend à ramener tous les êtres à l'unité et pour indiquer brièvement les résultats auxquels il arrive. Nous devons ajouter qu'en réalité, dans la création de la langue, les choses ne se passent pas tout à fait ainsi. La classification que nous venons de faire exige l'étude minutieuse de l'organisation intérieure des corps, elle ne peut être établie que par un naturaliste. Le vulgaire, au contraire, n'examine les êtres que superficiellement : il ne considère que les caractères extérieurs et aisément perceptibles des corps, il remarque l'organisation extérieure, le genre de vie des animaux et les services qu'ils rendent, la nature et les usages des objets, et il forme les groupes : des *quadrupèdes*, des *herbivores*, des *animaux domestiques*, des *arbres*, des *meubles*. Il crée ainsi la classification vulgaire.

La classification scientifique est évidemment la meilleure. Elle est rigoureuse : un animal étant donné, il est impossible de le faire passer d'un groupe dans un autre ou de le faire entrer dans deux groupes à la fois (le lapin est un rongeur, non un carnivore, un mammifère, non un oiseau, un vertébré, non un mollusque). Cette classification est méthodique : elle groupe les individus en espèces, en genres, en classes, etc. Partant de l'individu, elle forme des groupes de plus en plus étendus, et, dans ce travail, l'extension du groupe, c'est-à-dire le nombre d'individus qu'il renferme, varie en raison inverse du nombre des caractères communs. La classification vulgaire n'est pas rigoureuse. Certains animaux peuvent entrer dans plusieurs groupes voisins. (Le renard est un carnivore puisqu'il se nourrit de volailles, de gibier, de taupes. Il est frugivore, car il est très friand de raisins et de figues. Enfin il est omnivore, car, tout en aimant la viande et les fruits, il mange volontiers le lait, les œufs, le miel, etc.) Elle n'est pas méthodique ; elle ne forme pas successivement des genres, des classes, etc. Elle forme des groupes dont l'exten-

sion varie, mais n'a aucun rapport avec le nombre des caractères communs. Ces groupes sont formés au hasard, sans ordre, sans méthode et s'enchevêtrent les uns dans les autres : *animaux domestiques*, *herbivores*, de *boucherie*, de *trait*, etc.

Toutefois, dans les deux classifications, la tendance de l'esprit et les facultés mises en jeu sont les mêmes, et le travail est identique. Seulement la classification vulgaire est le résultat spontané de cette tendance de l'esprit. L'autre classification est le résultat des recherches de la science. Les termes dont se sert la première appartiennent au langage courant, à la langue maternelle dont nous nous occupons ici et que nous voulons enseigner à nos élèves. Les termes dont se sert la deuxième appartiennent au langage scientifique et rentrent dans l'étude de l'histoire naturelle.

Au point de vue de la création de la langue le résultat pratique du travail que nous venons de décrire est la création d'expressions plus ou moins générales : *animaux herbivores*, *animaux domestiques*, *animaux quadrupèdes*, *sièges*, *meubles*, *objets*, tantôt c'est un nom, tantôt c'est une expression composée de plusieurs mots, expression équivalente à un nom.

Ainsi la série de termes que nous avons remarqués entre le nom propre et le nom commun se continue et poursuit la transition entre l'individu et le groupe qui réunit tous les individus. Dans ce travail de généralisation, on peut distinguer deux époques différentes. Dans la première, la généralisation porte sur les individus : elle réalise et fixe une première série d'êtres généraux. Dans la deuxième, la généralisation porte sur ces êtres généraux, elle opère sur eux comme elle l'a fait sur les individus afin de créer des mondes de plus en plus simples. Les *noms communs proprement dits* sont le résultat de la première de ces opérations; les *expressions génériques* sont le résultat de la seconde.

Les noms propres généraux étant des noms géographiques ou des noms de famille, nous n'avons pas à nous en préoccuper dans l'étude de la langue maternelle. Il nous reste donc

trois étapes à franchir dans cette étude : le *nom propre,* le *nom commun proprement dit* et l'*expression générique.*

Nous allons étudier successivement ces trois sortes de termes au point de vue pratique. Nous rechercherons quel est le travail que demande à l'esprit la création des expressions appartenant à chacune de ces trois catégories, nous tâcherons de déterminer la difficulté que présente ce travail pour nos élèves, et nous indiquerons les procédés essentiels qui doivent les amener à surmonter cette difficulté.

Les noms propres

Les noms propres désignent une chose particulière et précise ; l'opération par laquelle on les conçoit est simple. Il suffit de graver dans son esprit l'image de la personne ou de la chose désignée.

Ce travail, qui fait simplement appel à la mémoire, ne présente aucune difficulté, et le sourd peut l'accomplir dès son arrivée à l'Institution. Aussi, lui enseignons-nous immédiatement à reconnaître, par la lecture sur les lèvres synthétique, son nom, celui de ses camarades et celui de ses maîtres, et faisons-nous prononcer et écrire ces noms dès que l'élève en est capable. Au début, pour le sourd, le nom propre, au lieu d'être un assemblage de sons ou de lettres, est une succession de mouvements des lèvres, des mâchoires et de la langue. Mais le travail de l'esprit est le même pour lui que pour nous.

Pour amener le sourd à l'intelligence d'un nom propre, il est indispensable de lui faire voir la personne ou la chose désignée. En mettant le nom en présence de la perception aucune confusion n'est possible. Quand il s'agit d'une personne ou d'une chose présente, cette condition est facile à réaliser. Je prononce le mot : *Pierre* à plusieurs reprises en montrant l'élève de ce nom, et il est bien entendu pour tous les élèves de la classe que le mot prononcé désigne l'élève montré. Mais il s'agit d'une chose éloignée que nous ne pouvons

montrer, comment enseignerons-nous son nom ? Nous attendrons que l'élève l'ait vue et qu'il ait son image gravée dans l'esprit. Étant donnée la place peu importante qu'occupent les noms propres dans nos connaissances, nous n'avons pas à nous préoccuper de leur enseignement. Nous les faisons connaître lorsque l'élève en a besoin, lorsqu'il nous les demande. Par exemple, après une promenade, un élève nous explique qu'il a traversé le Champ de Mars et qu'il a aperçu de l'autre côté de la Seine un palais dont il ne connaît pas le nom. Il nous en décrit les caractères principaux. Nous l'arrêtons dans sa description, et nous lui disons que ce palais s'appelle le *Trocadéro*. Au moment où nous faisons connaître l'expression, l'enfant n'a pas le palais devant les yeux, mais il en a l'image dans l'esprit. Il ne peut donc pas commettre d'erreur. D'ailleurs, s'il nous arrive de vouloir faire connaître un nom propre sans qu'il nous soit demandé par l'élève, nous ferons ce que celui-ci fait en pareil cas. Nous rappellerons dans quelle circonstance la chose désignée a été vue, nous en décrirons les caractères les plus saillants et nous donnerons l'expression lorsque nous verrons clairement que l'élève se représente la chose désignée.

Les noms communs proprement dits

Le nom commun proprement dit désigne, nous l'avons vu, les animaux ou les choses de même espèce. Tels sont les mots *cheval*, *chaise*. Il ne désigne pas un individu précis puisqu'il convient à un nombre indéfini d'individus. Comment l'esprit arrive-t-il à concevoir l'idée exprimée par un nom de cette nature ?

Prenons par exemple le mot *cheval*. Après avoir observé quelques chevaux, l'esprit remarque un certain nombre de caractères qui sont communs à tous : *quatre pattes ; corps élancé, couvert d'un poil ras ; cou orné d'une crinière ; oreilles courtes et mobiles ; queue garnie de crins jusqu'à la base, etc.* Cet ensemble de caractères, que les philosophes

appellent *compréhension*, existe chez tous les chevaux, et aucun autre caractère n'existe chez tous. Pour que le mot *cheval* convienne à tous les chevaux, il faut donc qu'il désigne, non un animal particulier, mais cet ensemble de caractères, cette portion d'animal qui se trouve chez tous les animaux du groupe. — En réalité, ce n'est pas cet ensemble précis de caractères qui se présente à notre esprit quand nous prononçons le mot *cheval*, mais une image vague susceptible d'être réalisée par un cheval quelconque.

Cette image pour se former exige donc deux opérations préalables : la *comparaison*, qui fait voir les ressemblances et les dissemblances des objets, et l'*abstraction*, qui supprime les dernières pour ne retenir que les premières. Ces deux opérations constituent la *généralisation*. — On a dit que le jeune entendant, recevant tout fait le nom commun, était dispensé de la généralisation que nous venons de décrire, tandis que le sourd-muet, privé de tout moyen de communication avec ses semblables, doit forcément comparer et abstraire par lui-même pour concevoir l'idée générale. La différence qu'on a voulu établir ainsi est inexacte. La mère, en prononçant le mot *cheval*, par exemple, devant tous les chevaux qu'elle montre à son fils, n'attend pas, il est vrai, que celui-ci compare le cheval nouveau à ceux qu'il a déjà vus. Mais, pour comprendre le mot prononcé par sa mère, l'enfant ne doit-il pas s'assurer que tous les attributs qui composent l'image vague que le mot cheval éveille dans son esprit existent chez l'animal qu'il a devant lui? Dans ce cas l'abstraction et la comparaison viennent après l'expression au lieu de la précéder ; mais ces deux opérations doivent être accomplies, sans cela le mot prononcé par la mère ne dirait rien à l'esprit de l'enfant. Il y a mieux : lorsque le jeune enfant se trouve seul en présence d'un cheval nouveau, s'il ne le comparait pas à ceux qu'il a déjà vus, et s'il ne constatait pas, faisant abstraction des différences remarquées, l'existence des attributs caractéristiques du groupe, il ne le rangerait pas parmi les chevaux. Ainsi l'intelligence du nom commun demande les mêmes opérations au sourd et à

l'entendant. Seulement il y a entre les deux cette différence que l'entendant reçoit l'expression toute faite, tandis que le sourd doit créer le signe, et même cette différence disparaît le jour où le professeur est entré en communication avec son élève. On pourrait ajouter que, en prononçant à chaque instant des noms communs devant l'entendant et en les appliquant successivement à divers objets de même espèce, on l'excite constamment à généraliser, et on lui rend vite cette opération familière. L'esprit du sourd, au contraire, n'étant pas stimulé, reste souvent inactif et généralise peu. Il s'ensuit qu'à son arrivée à l'Institution sa faculté de généraliser et, par suite, sa faculté d'abstraire, qui est un des éléments de la première, sont moins développées que chez l'entendant qui entre à l'école.

L'étude des noms communs proprement dits présente peu de difficulté, car, par suite de la tendance de l'esprit humain à saisir les analogies, le jeune enfant généralise pour ainsi dire spontanément et de très bonne heure. La fille de Taine a généralisé à 12 mois le mot : *bébé*, qu'on avait prononcé devant un tableau représentant le Christ enfant et, à partir de ce moment, quand on demandait : *Où est bébé?* elle se tournait vers les tableaux quels qu'ils fussent qui se trouvaient dans la salle : d'où M. Taine conclut qu'à 12 mois sa fille appelait *bébé* « quelque chose de bariolé dans un cadre luisant » (1), *signification inexacte*, *mais générale*, plus générale que celle que possède réellement le mot *bébé*.

La généralisation est une opération si naturelle que les enfants généralisent même les idées particulières. Par exemple : le Rhône arrose notre pays natal, de sorte que, très jeune, nous connûmes son nom. Mais nous nous souvenons que pendant longtemps nous appelâmes *un Rhône*, non seulement le fleuve de ce nom et toutes les rivières que nous voyions, mais même un fossé (plein d'eau après une averse) qui était près de la maison paternelle. Pour nous, *un Rhône*, c'était

(1) H. Taine, *De l'intelligence*, t. I, p. 362.

donc de l'eau qui coulait dans une dépression du sol. Nous généralisions une idée particulière.

Enfin chaque année nous remarquons que les petits sourds qui nous arrivent possèdent des signes généraux pour désigner les femmes, les enfants, les arbres, les fleurs, etc... Nous avons très fréquemment l'occasion de remarquer leur tendance à généraliser. Un jour, par exemple, un élève de première année, qui connaissait le mot *chat*, va se promener au Jardin des Plantes où il voit des tigres. De retour à l'Institution, il explique à son maître qu'il a vu des chats. Les caractères qui distinguent le chat domestique du tigre ne lui ont cependant pas échappé, car il raconte que l'animal qu'il a vu est gros, qu'il a une jolie peau mouchetée, etc. Mais cet élève, qui était à l'Institution depuis quelques mois seulement, a naturellement fait abstraction de ces différences, et il a rangé le tigre parmi les chats.

Les philosophes sont même allés plus loin et se sont demandé si l'esprit humain débutait par le général ou par le particulier. Ils ont remarqué, par exemple, que si l'enfant connaît son papa avant de connaître le sens général exact de ce mot, en revanche il appelle d'abord *papa* tous les hommes qui l'approchent; ce n'est qu'au bout d'un certain temps qu'il individualise ce mot. Ils en ont conclu que *l'idée générale distincte est postérieure à l'idée individuelle confuse, mais que l'idée générale confuse peut être antérieure à l'idée individuelle distincte* (1).

Le peu de difficulté que présente la généralisation nous permet d'aborder l'enseignement des noms communs dès les premiers jours de présence de notre élève à l'Institution (lecture sur les lèvres synthétique) et dès la première année nous en faisons connaître une centaine. Nous pourrions élever considérablement ce nombre si nous ne tenions compte que de la difficulté à vaincre. Si nous insistons peu sur les noms de cette nature, c'est que notre but est simplement de montrer au sourd l'utilité de la parole que nous lui avons ensei-

(1) P. Janet, *Traité élémentaire de philosophie*, p. 165.

gnée au cours de cette première année, et de la lui faire aimer.

Une fois que nous connaissons la nature de l'idée exprimée par les noms communs, il nous est facile d'en déduire le principe qui doit nous guider dans la marche à suivre pour amener le sourd à l'intelligence de ces noms. S'agit-il, par exemple, du mot *table?* Nous mettons l'élève en présence de plusieurs tables de dimensions, de forme, de nature différentes: table rectangulaire du maître, tables à bancs des élèves à deux ou plusieurs places, etc., et nous prononçons le nom commun en présence de chacune de ces tables. De l'observation de ces différents types de tables s'est dégagée une figure plus ou moins vague : quelque chose comme une surface plane ayant des pieds. Le même mot ayant été prononcé par le maître chaque fois que cette image a été éveillée, l'élève en a naturellement conclu que ce mot convient à tous les objets qui éveillent cette image. Il nous en donnera la preuve en montrant indistinctement l'une ou l'autre de ces tables ou même une table nouvelle (table en marbre du réfectoire) quand nous prononcerons le mot qui convient à toutes.

Nous devons toutefois faire remarquer qu'un seul objet suffit souvent pour enseigner un nom commun parce que l'élève, ayant vu fréquemment des objets semblables à celui-là, a déjà dans l'esprit l'image correspondant au nom commun qui les désigne. L'objet unique dont on se sert est alors un simple signe de rappel.

Enfin il ne nous est pas toujours possible de montrer à notre élève quelques types du groupe désigné par le nom commun que nous voulons enseigner. Prenons, par exemple, le mot *canard.* Nous ne pouvons songer à nous procurer une collection de canards pour faire connaître ce mot. Allons-nous donc, pour cela, nous exposer à attendre très longtemps une occasion favorable? Nous nous pouvons dès le début enseigner ce nom. Tous nos élèves, en effet, s'ils ont habité la campagne, ont vu des troupes de canards. Ils ont donc dans l'esprit l'image qui correspond au nom de ces animaux,

souvent même ils ont un signe pour les désigner. Si donc nous montrons une gravure représentant un canard, ou bien un petit canard en caoutchouc, et que nous prononcions le mot *canard* en le montrant, notre élève comprendra sans peine que ce mot s'adresse, non à la gravure ou à la reproduction, mais à l'image que celle-ci a éveillée dans son esprit et par suite à tous les canards qu'il a vus autrefois. Dans ce cas une gravure ou une reproduction unique suffit, car elle est un simple signe rappelant des expériences anciennes. Le canard représenté par la gravure n'est pas la photographie d'un canard donné, mais la représentation des attributs essentiels de tous les canards, la réalisation du canard abstrait que nous avons dans l'esprit après avoir examiné une troupe de canards. Ainsi employées comme moyen de rappel, les gravures et les reproductions peuvent nous rendre de grands services. En revanche, ce seraient des moyens d'enseignement dangereux. Comme ce sont des signes destinés à rappeler des expériences, ils ne diraient rien à l'esprit si ces expériences n'avaient pas été faites.

Les expressions génériques

Les expressions génériques, ainsi que nous l'avons établi précédemment, désignent des groupes d'individus d'espèces différentes ayant des caractères communs. Tels sont : *animaux domestiques*, *arbres*, *meubles*. Elles sont plus ou moins générales suivant l'extension du groupe qu'elles désignent, mais cette extension n'a aucun rapport avec le nombre des caractères communs qui est généralement faible et souvent réduit à l'unité. Ainsi le groupe des animaux *herbivores* est évidemment moins étendu que celui des *animaux quadrupèdes*, et cependant dans les deux cas il n'existe qu'un seul caractère commun : la nature des aliments, dans le premier ; le nombre de pattes, dans le deuxième. Le groupe des *animaux domestiques* est plus étendu que celui des *animaux herbivores*, et cependant les animaux appartenant au premier

ont plusieurs caractères communs : vie près de l'homme, soumission à celui-ci.

L'opération par laquelle l'esprit arrive à l'intelligence des expressions génériques est la même que celle qu'il accomplit pour comprendre les noms communs proprement dits : c'est la généralisation. Il y a seulement entre ces deux cas une différence de degré. Ici encore l'esprit fait usage de la comparaison et de l'abstraction. Mais, rapprochant des individus ayant moins de caractères semblables et plus de caractères différents, l'abstraction qu'il accomplit doit être plus forte. Elle augmente à mesure que le groupe s'étend, elle atteint son maximum dans le mot *être*.

Il semble donc que plus un nom est général, plus il doit être difficile à enseigner, et que nous devions toujours, dans la pratique de notre enseignement, aller du moins au plus général. Cela n'est vrai que dans une certaine mesure. D'une part, il est incontestable que les expressions génériques présentent plus de difficulté que les noms communs proprement dits. Ceux-ci désignent, en effet, des objets semblables présentant parfois si peu de différence qu'on peut facilement les confondre (deux chaises, deux cahiers). Ces divers objets viennent naturellement se ranger sous la même expression, et il serait souvent plus difficile de les distinguer que de les rapprocher. Les expressions génériques, au contraire, désignent les individus d'espèces différentes, souvent très dissemblables, et il faut un effort de l'esprit pour les rassembler. Aussi, enseignons-nous toujours les noms communs avant les expressions génériques.

Cette règle semble présenter des exceptions. Nous allons voir que ces dernières, loin de la contredire, la confirment. Nos élèves, il est vrai, commencent par appeler indistinctement *poissons* tous les animaux de cette classe, et ce n'est que plus tard que nous leur faisons distinguer les *carpes*, les *brochets*, les *goujons*. On pourrait en conclure que, dans ce cas, ils accomplissent plus facilement l'abstraction exigée par l'expression générique que celle que demande le nom commun proprement dit. Il n'en est rien. Nos élèves, en effet,

voient rarement des poissons, et ils n'ont pas l'occasion de les observer assez attentivement pour en connaître tous les caractères. Lorsqu'ils considèrent le bassin du Luxembourg, il ne font qu'entrevoir les *carpes* et les *brochets*, et ils ne connaissent guère de ces animaux que leurs caractères les plus saillants : la vie dans l'eau, la natation. En les réunissant tous sous l'expression générique *poissons*, ils ne font donc pas abstraction des caractères qui distinguent les différentes espèces, puisqu'ils ne connaissent pas ces caractères, n'ayant pas eu le temps de les observer. Le mot *poisson* ne devient pour eux un nom générique que plus tard, quand l'étude de quelques espèces de poissons leur a montré la véritable valeur de ce mot ; mais, au début, il est en réalité un nom commun. Ce fait se produit du reste chez les entendants.

Ainsi, d'une part, le nom commun proprement dit présente moins de difficulté que l'expression générique et passe toujours avant elle. Mais si, d'autre part, nous considérons seulement les expressions génériques, nous remarquons bien vite que, chez elles, la difficulté ne dépend pas du degré de genéralité ni du nombre des caractères communs, mais de la nature de ceux-ci. L'expression *animaux quadrupèdes*, par exemple, s'applique à des animaux extrêmement différents : l'éléphant, la souris. Mais le caractère qui leur est commun (4 pattes) est si simple et si frappant que l'esprit comprend sans peine la signification de l'expression générique, qui désigne ce groupe. Le groupe des *animaux herbivores*, quoique plus restreint que le précédent, et bien que comprenant des animaux moins dissemblables (la vache, la chèvre, la brebis), n'est pas plus facile à former parce que le caractère commun à ces animaux n'est ni plus simple ni plus frappant. C'est donc la nature seule des caractères communs qui détermine la difficulté des expressions génériques : la difficulté varie avec le degré de simplicité et de perceptibilité de ces caractères.

Or nous avons vu que, dans la formation de la classification vulgaire, on se borne à considérer les caractères extérieurs et aisément perceptibles du corps. Il s'ensuit que

l'étude des expressions génériques présente peu de difficulté. Pour les faire comprendre, il suffit de faire percevoir les caractères communs aux individus appartenant aux groupes respectifs qu'elles désignent.

Dans la pratique, deux cas peuvent se présenter. Les caractères communs peuvent être faciles à définir et à montrer : nombre de pattes des animaux (quadrupèdes), usages des objets (aliments), ou bien, tout en étant très perceptibles et faciles à reconnaître, ils peuvent être difficiles à définir: tels sont les attributs caractéristiques des fleurs, des fruits, etc.

Dans le premier cas, nous attirerons d'abord l'attention des élèves sur le ou les caractères communs à une série d'individus: *le cheval a 4 pattes ; le lapin a 4 pattes ; la souris a 4 pattes ; l'éléphant a 4 pattes*. Puis nous reprendrons chacun de ces individus en lui appliquant l'expression générique. Les élèves la comprendront sans peine. Dans le second cas, nous ne pouvons procéder ainsi. Les caractères communs ne peuvent être définis d'une façon assez simple pour être compris de nos jeunes sourds, et il nous est impossible de les leur faire remarquer. Nous ne pouvons leur dire ce qu'il y a de commun entre la violette, la tulipe, la rose, l'œillet, pour en faire découler le mot *fleur*. Cependant, nous savons très bien reconnaître les fleurs. Rapprochons simplement la violette, la tulipe, la rose, l'œillet, et ajoutons que ce sont des fleurs, et, comme nous, nos élèves, tout en ne sachant pas définir *la fleur*, sauront bien reconnaître les choses qui appartiennent à ce groupe. Ils nous le prouvent en s'empressant de nous nommer toutes les fleurs qu'ils connaissent. Ainsi dans ce cas, bien que le sourd ne puisse compter que sur ses propres forces, nous ne rencontrerons pas beaucoup de difficulté.

De ces considérations, nous pouvons dégager ce principe essentiel qui nous guidera dans l'enseignement des expressions génériques: *définir les caractères communs toutes les fois que cela est possible; dans le cas contraire, se borner à rapprocher les êtres du groupe dont on veut faire connaître le nom*.

**

LES QUALITÉS

Lorsque nous avons accompli toutes les opérations décrites précédemment, nous n'avons pas encore une connaissance complète des êtres. En présence d'un cheval, par exemple, nous pouvons le nommer et dire dans quels groupes on peut successivement le ranger : animaux domestiques, animaux de trait, animaux herbivores, animaux quadrupèdes, mammifères. Nous le connaissons en tant que substance. Mais ce cheval agit : il mange, il trotte, il traîne les voitures, il rue. Il a une foule de qualités : il est beau, élégant, fort, courageux. Il nous reste donc à étudier chez lui les actions qu'il accomplit, et les qualités qu'il possède. Mais une action accomplie par un être, c'est en somme une qualité que possède cet être. Si l'usage veut qu'on dise : *le cheval marche*, il n'en est pas moins vrai que cette proposition est équivalente à la suivante : *le cheval est marchant*, laquelle exprime d'une manière plus directe et plus exacte l'idée qui est en nous. Or cette deuxième proposition ramène bien l'action exécutée par le cheval à un état passager, à une manière d'être accidentelle de cet animal, à une qualité qu'il possède à un moment donné. L'analogie entre le verbe et l'adjectif est encore plus grande, si on considère des verbes n'exprimant pas une action : *désirer*, par exemple. Dans un être, nous n'avons donc à considérer, en réalité, que la substance et les qualités. Seulement, celles-ci sont de deux sortes : les unes correspondent à des actes, à des changements passagers ; les autres, à des manières d'être, à des états durables et permanents. Nous appellerons les premières : qualités *actives* ; les dernières : qualités *énonciatives*. L'esprit, nous allons le voir, opère d'une façon analogue sur les unes et sur les autres.

Il isole d'abord une qualité de toutes les autres dans l'objet lui-même. Il considère, par exemple, un ensemble de mouvements exécutés par un cheval, sans se préoccuper de sa taille, de sa couleur ni de sa force, mais aussi sans séparer

cette action de l'animal. Le résultat de cette opération est la création du verbe *trotter* (1), ou bien, négligeant l'action exécutée et toutes les autres qualités, il considère seulement la couleur du cheval. Résultat : création de l'adjectif *blanc* (2).

L'esprit détache ensuite les qualités des objets, il leur donne une existence propre, il les réalise. Puis, les considérant comme des êtres matériels, il les rapproche, les compare, remarque entre elles des caractères communs, isole ceux-ci, et leur donne un nom. Il crée ainsi une série de termes que nous allons examiner de près.

a) Il compare d'abord des êtres ou des choses de même espèce ; plusieurs types de *marche ou de blancheur* (la blancheur du papier, celle du lait, celle de la faïence). Il crée ainsi une première série de noms abstraits désignant des êtres immatériels de même espèce.

b) Il compare des choses d'espèces différentes : *la marche à la course, la blancheur au vert*. Il trouve encore entre les choses comparées un certain nombre de caractères communs, et il applique la même expression à toutes les choses possédant ces caractères : il appelle *locomotion* la marche et la course, *couleurs* la blancheur et le vert. Il crée ainsi une nouvelle série de noms abstraits, plus généraux que ceux que nous avons considérés précédemment. Ce n'est pas tout. L'esprit, nous l'avons vu, tend constamment vers l'unité. Aussi, continuant à généraliser, il crée des termes de plus en plus généraux, tant qu'il trouve des caractères communs entre les choses appartenant à des groupes différents et qu'il peut, par conséquent, former de nouveaux groupes plus étendus. Il appelle *mouvements* la locomotion et les exercices de gymnastique ; *actions*, les mouvements et toutes les opérations accomplies ; *qualités*, la couleur et la consistance des objets.

Ainsi, ce que nous avons observé dans l'ordre des substances, nous le retrouvons dans celui des qualités. Nous

(1) Ce cheval trotte.
(2) Ce cheval est blanc.

avons toute une série de noms généraux, dont les uns désignent des êtres de même espèce, les autres des groupes de plus en plus étendus. Aussi, de même que nous avons distingué, dans l'ordre des substances, les *noms communs proprement dits* et les *expressions génériques*, nous pouvons distinguer ici les *noms abstraits proprement dits* et les *noms abstraits génériques*. Dans l'ordre des qualités, l'abstraction passe donc encore par trois degrés correspondants : 1° au *verbe* et à l'*adjectif qualificatif* ; 2° au *nom abstrait proprement dit;* 3° au *nom abstrait générique.*

Et, après avoir ramené à l'unité, d'une part, toutes les substances, d'autre part toutes les qualités, l'esprit y ramène ces deux ordres eux-mêmes avec le mot *être* qui convient à tout ce qui a une existence matérielle ou immatérielle.

Les verbes et les adjectifs qualificatifs

Nous avons distingué dans les objets deux sortes de qualités: les qualités actives et les qualités énonciatives. Les premières sont exprimées par les *verbes*, les dernières par les *adjectifs qualificatifs.*

Les qualités actives sont passagères, elles expriment un état accidentel des objets : *M. X...* PASSE *dans le couloir.* Les qualités énonciatives sont permanentes, elles expriment un état habituel des objets: *Le renard est* RUSÉ.

Les qualités actives frappent l'esprit, elles attirent pour ainsi dire l'attention et facilitent ainsi le travail de l'abstraction. Dans un cheval qui trotte, par exemple, notre esprit considère presque naturellement l'action accomplie, sans se porter en même temps sur la couleur, la taille, l'âge du cheval. Les qualités énonciatives, au contraire, se présentent à l'esprit en groupe, dans une liaison qui semble en quelque sorte s'opposer à l'abstraction. En présence d'un cahier nous percevons à la fois sa forme, sa couleur, ses dimensions. Notre esprit doit faire un effort pour séparer l'une de ces qualités des autres auxquelles elle est intimement liée. Il s'ensuit que

ces dernières paraissent plus difficiles que les premières à étudier séparément. Nous verrons plus loin si cette apparence correspond à la réalité. Quoi qu'il en soit, dans la pratique de l'Institution nationale, nous commençons l'enseignement des verbes avant celui des adjectifs.

Mais les verbes exprimant un état passager des objets, leur signification se complique de circonstances de temps qui augmentent la difficulté dans des proportions considérables. Il en résulte que l'étude complète des verbes nous demande beaucoup plus de temps et d'efforts que l'étude complète des adjectifs. Nous ne nous occuperons ici que de faire comprendre l'idée exprimée par les verbes sans préoccupation de temps.

a) Verbes

Certains verbes expriment une action directement perceptible: *marcher*, *écrire*, *pleurer*. D'autres, tels que *secourir*, *mentir*, *aimer*, n'expriment pas une action facilement saisissable, un fait, mais plutôt une tendance de l'esprit ou un penchant du cœur, un sentiment se traduisant au dehors par des actions diverses. Nous allons étudier successivement le travail de l'esprit dans la conception de l'idée exprimée par chacune de ces deux sortes de verbes.

Pour les verbes exprimant une action unique, directement perceptible, ce travail consiste simplement à isoler cette action des autres qualités que possède celui qui l'exécute. Il est analogue à celui qui nous a amené à l'intelligence des noms communs, ou plutôt on peut le rendre tel. En effet, mettons, par exemple, un élève en présence de deux de ses camarades qui écrivent. Entre ces deux enfants différents à bien des points de vue, il remarquera ces caractères communs : ils ont chacun un porte-plume ou un crayon entre les doigts, et ils tracent des lettres sur leur cahier ou sur leur ardoise. En vertu des exercices de généralisation déjà faits avec les noms communs et de la tendance qu'ils ont créée chez notre élève, celui-ci éprouvera le besoin de donner un nom aux caractères

communs qu'il remarque entre ses deux camarades, et il s'empressera d'appliquer ce nom à ceux-ci et à toute personne à laquelle il verra accomplir l'action d'écrire. Il ne se trompera donc pas sur le sens du mot : *écrit*, quand nous lui dirons : Charles *écrit*, Louis *écrit*.

Il y a cependant ici un fait nouveau pour notre jeune sourd : au lieu d'un seul mot s'appliquant à tous les individus possédant les caractères remarqués et désignant à lui seul tous les individus, nous avons cette fois deux mots. Chacun des deux élèves qui écrivent conserve son nom propre. Ils n'ont de commun que le verbe, lequel désigne spécialement les caractères qui leur sont communs. Ce fait que Sicard avait remarqué en enseignant l'adjectif à Massieu (il enseignait l'adjectif avant le verbe) avait fort effrayé le célèbre instituteur. Il craignait que Massieu ne voulût voir deux objets où il y avait deux mots. Et, pour prévenir cette erreur, il imagina d'intercaler les lettres du deuxième mot dans les intervalles laissés entre les lettres du premier : *E e m c i r l i e t.* Il appelait cela *imiter la nature qui n'a pas séparé les qualités des sujets qui en sont les supports et les soutiens* (1). Ce procédé est certainement ingénieux ; en revanche il n'est propre qu'à jeter de la confusion dans l'esprit de l'élève en voulant l'aider à surmonter une difficulté qui n'existe pas. La pratique démontre en effet que les craintes de Sicard étaient vaines et que le sourd comprend très facilement que le deuxième mot désigne une qualité du sujet et non un deuxième objet.

Il est certain que l'opération que nous venons de décrire, et qui n'est en somme qu'une forme nouvelle de la généralisation, présente peu de difficulté, et que le sourd peut l'accomplir dès qu'il connaît quelques noms communs. Aussi abordons-nous avec succès l'enseignement du verbe dès le début de la deuxième année, c'est-à-dire dès le début de l'enseignement de la langue (la première année étant consacrée à l'enseignement de la parole).

Le principe essentiel qui doit nous guider dans le choix des

(1) SICARD, *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance*, page 37.

procédés pratiques à employer est le suivant : *faire percevoir l'action exprimée par le verbe et donner l'expression en présence du fait.* Ce principe peut être appliqué de deux façons différentes. Ou bien on fait exécuter l'action par les élèves spécialement en vue de la leçon ; on emploie alors la forme impérative. Ou bien on se borne à faire observer les actions exécutées spontanément par les élèves : on emploie, dans ce cas, la forme expositive. Chacun de ces procédés a ses avantages et ses inconvénients.

Avec le premier on peut faire exécuter une action par plusieurs élèves successivement, et faciliter ainsi, nous l'avons vu, le travail de l'esprit ; *avec ce procédé on peut aussi diriger* à sa guise l'enseignement du verbe, graduer par conséquent la difficulté et tenir compte des besoins de nos élèves. En revanche l'exécution de certaines actions, faite ainsi sur commande, peut ressembler au simulacre de ces actions. Une erreur se glisse dans l'esprit du sourd qui appliquera désormais le verbe, non à l'action réelle, mais à son simulacre. Avec le deuxième procédé on met toujours sous les yeux des élèves une action exécutée naturellement et par suite ayant bien tous les caractères de l'action exprimée par le verbe correspondant. Malheureusement nous ne pouvons faire observer cette action immédiatement chez plusieurs individus. Nous sommes ainsi privés d'un excellent moyen d'aider le sourd à abstraire. Il en résulte que nous avons peu de chance de faire comprendre un verbe le jour même où nous le présentons pour la première fois. Sans compter qu'avec ce procédé l'ordre suivi est entièrement subordonné aux circonstances, et qu'il ne nous est pas possible de graduer la difficulté ni de tenir compte des besoins de nos élèves.

Si maintenant on nous demande lequel de ces deux procédés nous choisissons, nous répondrons que nous les choisissons tous les deux, car ils se complètent l'un l'autre.

a) Nous profitons de toutes les circonstances pour faire connaître les verbes nouveaux exprimant des actions exécutées spontanément par nos élèves. Nous ne serons peut-être pas toujours compris, mais du moins nous ne courrons aucun

risque de faire naître des idées fausses dans l'esprit de nos élèves. Puis nous assurerons l'intelligence des verbes ainsi présentés en faisant répéter, à plusieurs reprises, les actions exprimées. L'action exécutée sur commande étant rapprochée de celle qui est exécutée spontanément, l'élève ne confondra pas l'action réelle avec son simulacre. Ici l'exercice méthodique vient après les circonstances et fixe les idées fournies par celles-ci.

b) Lorsque le besoin d'un verbe se fait sentir, nous faisons exécuter à plusieurs reprises l'action exprimée, et nous donnons l'expression en présence du fait. Puis, afin d'éviter des erreurs possibles, nous faisons remarquer l'action dont il s'agit aussitôt que celle-ci est exécutée spontanément, et nous répétons le verbe en présence de cette action bien naturelle. Cette fois l'exercice méthodique précède les circonstances, mais celles-ci viennent préciser les idées développées dans celui-là. Ainsi, quelle que soit la marche suivie, en réunissant les deux procédés, nous facilitons le travail à nos élèves, et nous leur donnons des idées exactes, double résultat que ne nous donnerait aucun de ces procédés s'il était employé seul.

Toutefois on ne peut les employer tous les deux qu'avec les verbes exprimant une action dépendante de la volonté (ils sont nombreux). Avec ceux qui expriment une action indépendante de la volonté, on est bien obligé d'attendre les circonstances. Pour enseigner le verbe : *pleurer*, on ne peut ordonner à un élève de pleurer. Les verbes de cette nature seront enseignés quand les circonstances le permettront. Il en est de même des verbes impersonnels exprimant les phénomènes naturels : *il pleut*, *il neige*. Cela ne nous empêche pas de faire connaître ces derniers de très bonne heure, car les circonstances ne manquent pas, et ces phénomènes frappent assez l'esprit pour que les verbes correspondants soient facilement compris.

A côté des verbes qui expriment une action tombant directement sous les sens, nous avons distingué des verbes désignant un phénomène d'ordre moral (aimer) ou intellectuel

(réfléchir). *Aimer* quelqu'un, c'est éprouver une sorte d'attraction qui nous porte à rechercher sa société, c'est sentir le besoin de le consoler quand le malheur le frappe, de se réjouir du bonheur qui lui arrive, de lui confier ses plaisirs et ses chagrins. Toutefois le verbe *aimer* n'exprime pas l'action ou les actions exécutées puisqu'elles varient avec les circonstances, il désigne plutôt le caractère commun à toutes ces actions, lequel réside dans les dispositions de celui qui agit, dans le sentiment qui l'anime. *Réfléchir*, c'est se replier sur soi-même, observer ses idées, les comparer pour en dégager une vérité. Cette action, tout intérieure, a sans doute des signes extérieurs : une certaine attitude du corps, une certaine expression de physionomie, mais le verbe *réfléchir*, loin de s'appliquer à ces circonstances accessoires qui varient d'un individu à l'autre, désigne l'action accomplie par l'esprit.

Les verbes qui nous restent à étudier n'expriment donc pas une action extérieure, mais un sentiment, une passion ou un acte de l'esprit. Dans la conception de ces verbes la perception a encore une part importante puisqu'elle fournit, sinon les éléments concrets de l'idée abstraite, du moins les signes extérieurs qui révèlent l'existence du sentiment exprimé par le verbe. Mais le travail le plus important est accompli par l'esprit qui doit créer l'idée. Ce travail exige un développement intellectuel assez grand que nos élèves ne possèdent qu'assez tard. Cela ne veut pas dire que nous devions attendre longtemps avant de faire connaître ces verbes. Si nous ne pouvons dans les premières années faire naître les idées qu'ils expriment, nous pouvons du moins baptiser celles qui sont nées. Or de très bonne heure, avant même d'entrer à l'Institution, le jeune sourd éprouve des sentiments (l'affection, la haine), et, après les avoir éprouvés, il les observe chez les autres à mesure qu'il a occasion d'en voir les effets. L'idée de ces sentiments est donc née de bonne heure dans son esprit. Il s'ensuit que dès les premières années nous pouvons faire connaître le verbe *aimer* et tous ceux qui expriment les sentiments que nous voyons naître et

se développer chez nos élèves, et que ceux-ci nous signalent chez leurs camarades.

Mais nous devons attendre assez longtemps avant d'enseigner les verbes d'ordre moral exprimant des idées que la vie scolaire ne fait pas naître. Nous emploierons alors des récits analogues à ceux que Valade-Gabel nous a laissés dans son excellent petit ouvrage intitulé : *Des faits à l'idée.* Pour faciliter le travail des élèves nous présenterons plusieurs récits pour chaque verbe. Nous nous attacherons surtout à présenter les faits d'une façon assez saisissante, à rendre nos récits assez pathétiques pour faire naître chez nos élèves le sentiment exprimé par le verbe que nous voulons enseigner. En un mot, nous nous adresserons à son cœur plutôt qu'à son esprit afin de baptiser un sentiment et non les circonstances extérieures qui l'accompagnent.

L'enfant arrive plus difficilement et plus tard à la notion des opérations de l'esprit, car celles-ci exigent, pour être remarquées, une réflexion plus exercée ; elles sont plus délicates ; leurs effets extérieurs moins visibles ; les circonstances qui les accompagnent plus calmes et moins saillantes (2).

Cependant nous constatons chaque année qu'à leur arrivée à l'Institution nos jeunes sourds savent déjà distinguer si nous *voyons* les signes qu'ils nous font, si nous les *comprenons*, si nous les *croyons:* ils sont donc initiés à quelques opérations intellectuelles. Celles-ci sont peut-être encore confuses, mais elles vont se préciser dès la première année, car, sous l'impulsion de son maître, notre élève va les accomplir fréquemment, il va les remarquer chez ses camarades, de nouvelles idées de ce genre vont naître et se développer. Nous pouvons donc de très bonne heure enseigner quelques verbes d'ordre intellectuel. Comme pour les verbes d'ordre moral, nous les ferons connaître à mesure que les circonstances feront naître les notions qu'ils expriment,

(1) Degérando, *De l'éducation des sourds-muets de naissance*, p. 49.
(2) Voir à l'appendice la leçon sur le verbe *sauver*, p. 48.

lorsque nos élèves nous montreront qu'ils possèdent ces notions et qu'ils savent les reconnaître chez leurs camarades. Plus tard nous nous préoccuperons de préciser et de compléter la connaissance des opérations de l'esprit, par des procédés que nous indiquerons dans un chapitre spécial.

(*A suivre.*) B. THOLLON.

CHRONIQUE SUD-AMÉRICAINE

RÉPUBLIQUE DE L'URUGUAY

Les journaux d'enseignement qui nous arrivent de l'autre côté de l'Océan nous montrent que l'activité qui règne dans les républiques de l'Amérique du Sud, en ce qui concerne l'instruction, tourne également au profit des malheureux êtres privés de l'ouïe et de la parole.

C'est ainsi que l'Uruguay, qui avec son demi-million d'habitants ne connaissait jusqu'ici l'enseignement des sourds-muets que de nom, vient de voir s'ouvrir à Montevideo, un Institut consacré spécialement à ces infortunés.

A ce sujet, nous trouvons des renseignements intéressants dans un récent rapport de M. l'inspecteur national D. Urbano Chucarro, sur la marche de l'instruction publique dans l'Uruguay.

Du chapitre XIII de ce rapport, relatif à l'éducation des sourds-muets, nous extrayons les lignes suivantes :

« Voilà plus d'un siècle que, grâce à la charité de l'abbé de l'Épée et à l'activité de Heinicke, s'ouvrirent en France et en Allemagne les premières écoles de sourds-muets. Depuis, les

efforts des philanthropes et des gouvernements ont fait multiplier les institutions de ce genre de telle manière qu'aujourd'hui presque chaque pays en possède une ou plusieurs.

« Aussi notre patriotisme souffrait-il de voir l'Uruguay se tenir à l'écart de ce grand mouvement.

« Cependant, dès juillet 1885, le gouvernement décrétait la création dans l'école du second degré, n° 13, de Montevideo, d'une classe spéciale de sourds-muets. Mais aucune suite ne fut donnée alors à cette affaire.

« Ce n'est qu'à la fin de l'année 1890 que la direction générale de l'instruction publique mit ce décret à exécution.

« Après avoir élaboré un règlement administratif et approuvé le programme d'études qui lui fut soumis, elle fit procéder à l'inauguration publique de cette classe spéciale en février 1891, ladite classe étant confiée à M. Manuel Collazo y Villar, professeur de l'enseignement primaire, et possédant déjà une assistance de vingt élèves.

« On comprend facilement qu'un Institut de sourds-muets en forme de classe annexe d'une école primaire ne peut être considéré que comme un essai, un état provisoire destiné à recevoir de plus grands développements et perfectionnements à mesure que l'exigeront les nécessités et que le permettront les ressources budgétaires.

« Cet essai doit aboutir à la formation d'un établissement spécial et indépendant, doté d'un personnel technique, d'un matériel scientifique, en un mot de tous les éléments indispensables pour atteindre ce but essentiellement humanitaire : instruire et relever de leur malheureuse condition les êtres déshérités de l'ouïe et de la parole.

« Cependant la création actuelle d'une classe spéciale de sourds-muets est déjà un progrès considérable même dans les conditions modestes où elle a été faite ; elle peut en effet rendre des services estimables, suppléant au manque absolu d'institutions de ce genre, aussi bien publiques que privées, et servant de point de départ et de stimulant pour les progrès à réaliser dans cet ordre d'instruction.

« L'Institut a fonctionné avec régularité durant l'année

qui vient de s'écouler; cependant, l'assistance des élèves ne s'est élevée qu'au chiffre de vingt-cinq. Le dernier examen a donné des résultats satisfaisants. »

Nous souhaitons qu'avant peu l'essai tenté actuellement à Montevideo aboutisse, comme le demande M. l'inspecteur Chucarro, à la création d'un établissement spécial et indépendant, et que d'autres instituts s'ouvrent dans l'Uruguay en faveur des sourds-muets.

Le *Boletin de Ensenañza Primaria* devrait bien compléter les renseignements que l'on vient de lire en nous apprenant quelle méthode d'enseignement est appliquée à l'Institut des sourds-muets de Montevideo, et si le but qu'on y poursuit est de rendre la parole à ces infortunés.

Avant de quitter l'Uruguay nous approuverons la légitime aspiration du gouvernement de ce pays de ne vouloir confier la direction de ses établissements d'instruction qu'à des maîtres nationaux. Cependant il nous semble qu'un pays ne doit jamais se refuser les avantages qu'il peut retirer des travaux et des découvertes des nations étrangères. C'est ainsi qu'en ce qui concerne l'enseignement des sourds-muets nous pensons qu'il est du devoir de tout gouvernement d'éviter tous tâtonnements et de faire bénéficier immédiatement ces malheureux des progrès faits tout dernièrement par les méthodes employées dans leur instruction, l'application de ces méthodes dût-elle exiger l'envoi de maîtres nationaux dans une institution étrangère pour y faire leur apprentissage ou encore l'obligation de confier à un maître étranger la mission de former un personnel apte à cet enseignement spécial.

RÉPUBLIQUE ARGENTINE

L'Institut des sourds-muets de La Plata. — Jusqu'ici nous ne connaissions que deux institutions de sourds-muets dans la République Argentine : l'Institution nationale de Buenos-Ayres et l'Institut *Séraphin Balestra* de Rosario (province de

Santa-Fé). Une troisième cependant existe depuis l'année 1887, c'est l'Institution des sourds-muets de La Plata (province de Buenos-Ayres).

La lettre que le Directeur de cette dernière Institution, M. José-M. Sola, a adressée à la *Revue Internationale* le 1er octobre dernier nous apprend que cet établissement compte vingt-huit élèves (dix-neuf garçons et neuf filles), et qu'en présence des résultats obtenus le gouvernement provincial de Buenos-Ayres lui a accordé une subvention annuelle de 13,200 francs.

Nous avons sous les yeux le programme d'enseignement rédigé par le Directeur de l'Institution de La Plata.

C'est une petite brochure de seize pages renfermant une préface et le programme des études.

Dès la première page M. Solà nous indique le but qu'il poursuit : *Desata la lengua del que no habla, y redimiras su alma* (délie la langue de celui qui ne parle pas et régénère son âme).

Comme on le voit, M. Sola poursuit le but qui est aujourd'hui celui de tous les instituteurs de sourds-muets : la régénération intellectuelle et morale du sourd-muet au moyen de la vive parole.

« La parole, dit-il, sera le moyen que nous emploierons dans l'éducation de nos sourds-muets, de nos frères, afin qu'ils puissent saluer leurs pères, qu'ils puissent annoncer au monde américain que s'est accomplie la dernière volonté de ces illustres hommes qui nous léguèrent cette grande et glorieuse patrie au prix de leur sang généreux, puisque *les sourds-muets parlent*, et qu'ils sont ainsi à même de jouir de tous les droits et privilèges accordés par la Constitution et les lois, et enfin de réclamer tout ce qui peut contribuer à leur bien-être et à leur félicité.

« Une heureuse conquête de notre époque, a dit le Dr Ladreit de Lacharrière, c'est d'avoir rendu au sourd-muet la place qui lui convient dans la société. Ne lui refusons pas les responsabilités qu'il revendique. Aidons-le à conquérir le langage pour qu'il puisse affirmer ses pensées, sa volonté et

ses affections ; souvenons-nous de l'état abject dans lequel l'avaient laissé les sociétés anciennes, non pour croire qu'il puisse encore en être de même, mais pour mesurer l'espace parcouru et l'aider à franchir de nouvelles étapes. Laissons-lui la responsabilité morale et légale que la loi ne lui dispute pas, et il saura se faire rendre justice. »

A l'Institution de La Plata, le cours des études est de six années. Il se divise en deux périodes : 1° *le cours préparatoire*, comprenant la première et la deuxième année ; 2° *le cours normal*, comprenant les quatre dernières années d'études.

Le cours préparatoire est ainsi défini : *Enseignement spécial de la lecture labiale et de l'articulation ; premiers exercices de langue parlée conformément à la méthode intuitive ; écriture.*

L'enseignement de l'articulation se fait en deux années et dans l'ordre suivant : 1° les cinq voyelles *a*, *o*, *ou*, *é*, *i* ; 2° diphtongues ; 3° consonne *m :* articulation, combinaison des voyelles et des diphtongues avec cette consonne, lecture sur les lèvres et articulation de mots formés avec ladite consonne : *Mama*, maman ; *amo*, maître ; *ama*, maîtresse... ; 4° enseignement des consonnes : *n*, *l*, *r*, *s*, *z*. Tel est le programme de la première année, auquel il faut ajouter les matières suivantes : *arithmétique*, *dessin linéaire* et *gymnastique*.

En deuxième année s'enseignent : 1° les consonnes *f*, *p*, *t*, *d*, *v*, *c*, *j*, *b*, *g* (il est recommandé au maître d'articulation d'insister particulièrement sur la bonne prononciation des sons *b*, *p*, *c*, *z*, *s* et *ch*) ; 2° verbes d'action : *donner*, *prendre*, *manger*, *courir*, *aller*... ; 3° usage des adjectifs possessifs, des adjectifs qualificatifs, des prépositions et des adverbes les plus couramment employés ; 4° arithmétique : lecture sur les lèvres et articulation des noms de nombres de 1 à 200 ; notions sur les monnaies : or, argent, cuivre et papier monnayé ; 5° dessin linéaire ; 6° gymnastique ; 7° religion : réciter *à haute voix* le signe de la croix, le *Pater noster*, l'*Ave Maria*, le *Credo*, le *Gloria* et une

oraison ; 8° lecture : première et seconde partie du *Premier livre* (1).

Avec la troisième année commence le *Cours normal*, dans lequel se poursuit progressivement l'enseignement linguistique et moral, au moyen de la parole.

Les programmes des quatre dernières années d'études sont en quelque sorte un résumé de ceux de l'Institution nationale de Paris. Ils sont empreints d'un caractère essentiellement pratique et indiquent clairement les grandes lignes de la tâche qui incombe au professeur.

Comme on a pu le lire dans la lettre que nous citons plus haut, l'Institution de la Plata donne également l'instruction professionnelle à ses élèves. L'établissement possède des ateliers de charpenterie, de mécanique et de ferblanterie; prochainement, dit M. Sola, on installera des ateliers de tailleurs et de cordonnerie.

C'est avec le plus grand plaisir que nous avons appris l'existence de cette troisième Institution Argentine, et nous formons les vœux les plus sincères pour sa prospérité.

Auguste Boyer.

(1) M. J.-M. Solá nous ferait plaisir en nous faisant parvenir un exemplaire de sa *Méthode de lecture à l'usage des Sourds-Muets.*

NÉCROLOGIE

Mme BALMETTE

Le Dr Ladreit de Lacharrière, médecin en chef de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, vient de perdre sa sœur, Mme Adèle Balmette, décédée à Privas, le 31 mars dernier, dans sa soixante-quatrième année.

Mme veuve MARGUERIE

M. Marguerie, conseiller d'État, président de la Commission consultative de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, a perdu sa mère, Mme veuve Marguerie, décédée le 5 avril dernier, dans le département de la Manche, à l'âge de soixante-neuf ans.

Mme veuve JAVAL

M. Javal, directeur de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, vient de perdre également sa mère, Mme veuve Javal, veuve de M. Léopold Javal, député de l'Yonne. Elle est décédée à Paris le 8 avril 1893, dans sa soixante-dix-septième année.

La *Revue Internationale* enregistre ces décès avec une profonde tristesse et adresse à MM. le Dr Ladreit de Lacharrière, Marguerie et Javal, avec ses compliments de condoléance, l'expression de sa respectueuse sympathie.

M. Adolphe FRANCK

M. Adolphe Franck, membre de l'Institut, ancien professeur au Collège de France, est mort le 11 avril, à l'âge de quatre-vingt-trois ans.

Il était né en 1809 à Liocourt, dans la Meurthe, et appartenait à une famille israélite.

Agrégé de philosophie en 1832, il occupa d'abord diverses chaires en province et fut appelé à la Sorbonne en 1840.

Conservateur adjoint à la Bibliothèque royale en 1843, membre de l'Académie des sciences morales et politiques en 1844, il entra, après la révolution de Février, au Collège de France, où il a professé durant trente ans, d'abord comme suppléant de Barthélemy Saint-Hilaire, puis comme titulaire de la chaire de la philosophie du droit naturel.

***

Il avait été promu, en 1869, commandeur de la Légion d'honneur, et était membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique et vice-président du Consistoire israélite de Paris.

Il laisse un ouvrage important, *le Dictionnaire des sciences philosophiques*, qu'il entreprit en 1844, en compagnie de plusieurs savants collaborateurs, et dont la seconde édition, en six volumes, date de 1875.

Outre les articles qu'il a donnés à cette œuvre, outre ceux qu'il publiait régulièrement dans le *Journal des Débats* et dans le *Recueil de l'Académie*, il a écrit quelques livres estimés : la *Kabbale* ou *Philosophie religieuse des Hébreux*, le *Communisme jugé par l'histoire*, *réformateurs et publicistes de l'Europe*, la *Philosophie du Droit pénal*, et d'autres encore qui, dès longtemps, lui ont marqué une place honorable parmi les écrivains de ce siècle.

Des voix plus autorisées que la nôtre sauront sans doute retracer la vie et rappeler l'œuvre du philosophe distingué, du profond érudit.

Mais M. Franck ne fut pas seulement un professeur, un savant, un écrivain ; la *Revue Internationale* ne peut oublier qu'il fut en même temps Président honoraire de la Commission consultative de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris et l'un des cinq membres de son Comité de patronage, celui-là même qui, en 1885, dès son apparition, lui souhaita la bienvenue. Aussi devons-nous, avant que sa tombe ne se ferme, remercier encore une fois celui que nous regrettons, et encore une fois lui exprimer notre respectueuse gratitude.

Pendant près de vingt-cinq ans, M. Adolphe Franck s'est occupé des questions de l'instruction et de l'éducation des sourds-muets, et ses travaux en cette matière, ses publications, ses discours, ses rapports au ministre de l'Intérieur, la conférence qu'il fit, en 1875, au théâtre de la Porte Saint-Martin, à l'occasion de la représentation de la pièce de Bouilly ; la part importante qu'il prit aux discussions pédagogiques dans différents congrès, soit comme président, soit comme membre de ces assemblées, font que son nom, sa

science, sa plume, sa parole sont connus de tous ceux qu'intéresse la cause des sourds-muets.

Il a donné à ces malheureux vingt-cinq des meilleures années de sa vie. En leur nom, au nom de la *Revue Internationale de l'enseignement des sourds-muets*, qu'il nous soit permis d'apporter sur cette tombe un dernier témoignage de respect, de reconnaissance et d'affection.

THÉOBALD (Joseph-Nicolas)

La *Revue Internationale* vient de perdre en M. Théobald un de ses collaborateurs les plus distingués. Auteur de nombreuses publications très répandues dans le monde des sourds-muets, nos lecteurs se rappellent encore ses remarquables rapports, reproduits dans ce journal, sur l'enseignement du droit usuel et sur l'enseignement de l'histoire aux sourds-muets.

Né le 8 novembre 1839, dans le département de la Moselle, Théobald avait opté immédiatement après la guerre pour la nationalité française.

Successivement professeur à l'École départementale des sourds-muets de Besançon, à l'Institution nationale des sourds-muets de Chambéry et à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, il fut admis à faire valoir ses droits à la retraite en octobre 1887, après avoir été nommé officier de l'Instruction publique.

Décédé le 26 avril dernier, il emporte les regrets de tous ceux qui l'ont connu. D'une haute intelligence, il avait su se faire aimer et estimer de tous ses collègues par la bienveillance de son caractère, par l'amabilité de ses relations, et par les services qu'il a rendus à la grande famille des sourds-muets dont il était lui-même un des membres les plus appréciés.

A. D.

INFORMATIONS

Institution des sourds-muets Aranjo-Porto, *rue Sainte-Isabelle, à Porto (Portugal).* — On sait que le Portugal, qui a une population de près de 5,000,000 d'habitants, ne possédait pas d'Institution de sourds-muets. Cette lacune vient d'être comblée. M. le comte de Samodaès nous écrit, en effet, qu'il vient de fonder et qu'il a inauguré le 26 février dernier une école de sourds-muets. Cette école porte le nom de feu José Rodrigues Aranjo Porto dont les libéralités ont justement servi à établir cette fondation. Arañjo Porto est, en réalité, le véritable fondateur ; le comte de Samodaès, l'exécuteur testamentaire.

La nouvelle Institution sera administrée par l'œuvre de la Miséricorde de Porto qui administre déjà de nombreux établissements de bienfaisance qui se sont fondés depuis la création de l'œuvre de la Miséricorde qui date de 1498.

L'œuvre de la Miséricorde administre le grand hôpital de Porto, l'hospice des aliénés, celui des paralytiques, celui des incurables des deux sexes, celui dés veuves pauvres, et les écoles pour les enfants abandonnés et orphelins. On vient d'y ajouter l'institution des sourds-muets et des sourdes-muettes. L'œuvre sera complète quand on y aura joint la création d'une institution pour les jeunes aveugles.

Voilà donc créée une première institution de sourds-muets sur la terre de Portugal. Espérons qu'on ne s'en tiendra pas là.

*
* *

École départementale des sourdes-muettes de la Seine. — Dernièrement une Commission de conseillers généraux de la

Seine ont visité l'Institution nationale des sourds-muets de Paris. Ils ont étudié avec soin son fonctionnement administratif, son organisation et ses méthodes pédagogiques en vue de la création à Paris d'une Institution départementale de sourdes-muettes.

***

La limite d'âge au Collège national des sourds-muets de Madrid. — Nous lisons dans *El Magisterio español*, de Madrid, l'information suivante :

« La Commission administrative du Collège national des sourds-muets étudie la question d'abaisser à 16 ans la limite d'âge de ses élèves internes.

« Actuellement ces élèves sont maintenus dans l'établissement jusqu'à la vingtième année. »

***

République Argentine. — Le président de la Commission directive de l'Institut national des sourds-muets, M. le Dr José A. Terry, vient de demander au ministre de l'Instruction publique de Buenos-Ayres la création de vingt bourses pour les maîtres qui voudraient suivre les cours normaux professés à cet Institut et s'initier à l'enseignement spécial des sourds-muets.

M. le Dr Terry justifie sa demande par le manque presque absolu d'Instituts et de professeurs spéciaux et par le nombre toujours croissant des sourds-muets dans ce pays : « Le recensement de 1869, dit-il, donnait pour toute la République six mille six cent vingt-six sourds-muets, ce qui équivaudrait à une proportion de trente-cinq pour dix mille habitants, tandis que la proportion moyenne de l'Europe (avec exception de la Suisse) est de six à dix sourds-muets pour dix mille habitants. (La Suisse est l'unique nation possédant vingt-

quatre sourds-muets pour dix mille habitants.) Les recensements provinciaux et les données statistiques recueillies dernièrement permettent d'affirmer qu'il y a aujourd'hui dans notre République environ onze mille sourds-muets. »

On a pu lire dans le dernier numéro de la *Revue Internationale* (1) qu'avec ce chiffre de onze mille sourds-muets la République Argentine ne possède encore que trois Institutions renfermant chacune un nombre fort restreint d'élèves.

Aussi souhaitons-nous que la demande de l'honorable Dr Terry reçoive un accueil favorable.

***

L'Institution nationale des sourds-muets de Buenos-Ayres. — Cette Institution se trouve de nouveau sans directeur.

M. Louis Molfino, ancien professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de Milan, qui avait été nommé, en 1891, à la Direction de l'Institution de Buenos-Ayres a dû abandonner ce poste si nous nous en rapportons à l'entrefilet suivant que nous extrayons de la *Nueva Escuela :*

« Le ministre de l'Instruction publique a demandé à la Commission directive de l'Institut de sourds-muets de rechercher un professeur *argentin* qui voudrait bien se consacrer à l'instruction des enfants sourds-muets, afin de lui confier la direction dudit Institut. »

***

Suède. — Nous apprenons l'existence d'un journal de sourds-muets suédois, *Tidning for Döfstumma* (*Gazette des sourds-muets*), dont le rédacteur en chef est M. Henri Berg.

***

Chili. — Le poste de Directeur de l'Institution nationale

(1) Chronique Sud-Américaine, A. Boyer, *Revue Internationale* d'avril 1893.

des sourds-muets de Valparaiso est actuellement sans titulaire.

Depuis le décès du dernier directeur, un Allemand, le gouvernement chilien n'a pas encore pourvu à cette vacance.

***

Congrès national des instituteurs de sourds-muets américains. — On annonce que les instituteurs de sourds-muets américains organisent un Congrès national qui se tiendra à Chicago, en juillet prochain.

Le président du Congrès est M. le Dr Gillett, directeur de l'Institution des sourds-muets de l'Illinois.

***

La Société d'assistance pour les aveugles. — L'école Braille. — Le 15 mai dernier, a eu lieu, à Saint-Mandé, à l'école Braille, l'assemblée générale de la Société d'assistance pour les aveugles. L'école Braille est, comme on sait, une fondation de cette œuvre de bienfaisance, et le but de sa création est de donner aux jeunes aveugles des deux sexes, en même temps qu'une éducation professionnelle, des moyens de travail qui leur assurent l'avenir.

Cette cérémonie était présidée par MM. Eugène Spuller et Théophile Roussel, sénateurs. A leurs côtés se trouvaient MM. Poubelle, préfet de la Seine, Péphau, directeur de l'hospice des Quinze-Vingts, Vincent Laborde, membre de l'Académie de médecine et trésorier de la Société d'assistance pour les aveugles, un certain nombre de notabilités du monde médical, plusieurs représentants de la municipalité de Saint-Mandé, etc.

Cette petite solennité offrait cet intérêt particulier qu'elle comportait la remise officielle à M. le préfet de la Seine, par M. Spuller, des nouveaux ateliers récemment construits par

la Société d'assistance avec les fonds d'une subvention, accordée par la commission du pari mutuel.

A l'ouverture de la séance, M. Vincent Laborde a lu le rapport sur l'état financier de la Société pour l'exercice 1892.

Après la lecture de ce rapport, qui accuse une situation des plus prospères, M. Spuller a fait à M. Poubelle la remise des ateliers.

Ces ateliers ont une longueur moyenne de 35 mètres et une largeur de 12 mètres. Ils se composent de cinq étages avec sous-sol et magasin pour les matières premières et les matières ouvrées.

Quatre étages sont destinés aux ouvriers aveugles et leurs auxiliaires, et ils sont aménagés de façon à pouvoir recevoir plus de trois cents enfants.

Dans l'allocution qu'il a prononcée en faisant à M. Poubelle la remise de ces locaux, M. Spuller a rendu longuement hommage au dévouement éclairé et incessant de tous ceux qui concourent au développement de l'œuvre. Il a constaté que les résultats acquis étaient magnifiques.

En 1892, 50 ouvriers âgés de 13 à 19 ans ont réalisé, par la vente de leurs produits ouvrés, — paniers, couronnes, corbeilles, etc., — une somme de 35,000 francs. Pour l'année 1893, ce chiffre a déjà été dépassé. Il atteint 50,000 francs.

M. Poubelle a répondu à cette allocution, en disant qu'il acceptait la remise faite au département de la Seine des ateliers de la Société pour laquelle il a formulé des vœux de prospérité, disant les services que rendrait une telle œuvre. Enfin, M. Théophile Roussel s'est fait l'interprète des sentiments de l'auditoire, en adressant de chaleureuses félicitations à tous ceux qui ont concouru par leur zèle, leur dévouement ou leur générosité à venir en aide aux jeunes aveugles hospitalisés à l'École Braille.

Cette cérémonie s'est terminée par un concert.

Les auditeurs ont fait aux jeunes aveugles qui ont chanté le chœur des fiançailles de *Lohengrin* et le chœur de *Philémon et Baucis* un vif et légitime succès.

REVUE DES JOURNAUX

L'educazione dei sordomuti. — Sommaire du numéro de janvier 1893 : *Les Instituteurs de sourds-muets en Italie* (à suivre). La Direction. — *La méthode orale en Amérique* (à suivre). G. Ferreri. — *Études et expériences.* C. Perini. — *Sur l'enseignement de la langue* (à suivre). Crates. — *De l'enseignement de l'arithmétique.* (à suivre). C. Mattioli. — Revue des journaux.

Dans son article *Études et expériences* M. Perini insiste sur la nécessité de rendre l'enseignement *attrayant.* Un des meilleurs moyens d'y parvenir est, selon lui, de faire de fréquents emprunts au musée scolaire. « Renoncez à vous servir des objets du musée scolaire avec de jeunes sourds, dit M. Perini, et tenez-vous-en, pendant un mois ou deux, aux seuls exercices linguistiques, qui sont la base de l'enseignement, et vous verrez bientôt diminuer l'activité intellectuelle chez vos élèves. Nous avons expérimenté nous-même cette manière de procéder, et, au changement survenu dans le regard des enfants qui perdait de jour en jour de sa vivacité et paraissait ne plus pouvoir se mettre au service de l'intelligence, nous avons compris tout le mal que produit l'uniformité constante des exercices. »

Un autre moyen d'intéresser l'élève consiste à faire usage du dialogue de très bonne heure ; puis viennent les verbes *être* et *avoir* et leur cortège de noms et d'attributs, très propres aussi à exciter l'intérêt et à provoquer la curiosité. Enfin et surtout, c'est la petite leçon faite à propos d'un objet, la véritable leçon de chose qui apporte dans l'enseignement la variété et avec elle l'attrait.

« Valade-Gabel, auquel nous devons tant, ajoute M. Perini, puisqu'il nous a tracé la voie à suivre dans l'enseignement de la langue, n'offre cependant que peu de variété dans sa méthode : l'uniformité y règne au contraire continuellement. » C'est là une opinion très répandue dans le monde des instituteurs de sourds-muets, si répandue même qu'on a mauvaise grâce à ne pas la partager, et plus mauvaise grâce encore à la combattre. Pourtant, puisque l'occasion s'en présente, nous dirons ici ce que nous pensons sur ce sujet ; nous sommes certain d'ailleurs que M. Perini n'y verra pour sa part rien de désobligeant.

Si l'on regarde la *partie pratique* de l'ouvrage de Valade-Gabel comme formant à elle seule toute la méthode du grand instituteur français, le reproche qu'on lui fait de ne pas avoir introduit assez de variété dans ses leçons n'est que trop mérité. Mais, si l'on désigne sous le nom de méthode de Valade-Gabel l'ensemble des exercices dont il nous a donné des exemples, et qu'en conséquence on joigne à la *partie pratique* déjà citée le petit livre *Le mot et l'image* du même auteur, et cet autre

plus important qui a pour titre *Des faits à l'idée*, la méthode incriminée change singulièrement de physionomie. Et si enfin l'on veut bien remarquer que Valade-Gabel lui-même a recommandé l'enseignement occasionnel — si varié celui-là, — il devient impossible de voir dans sa méthode trop d'uniformité.

*
* *

Le numéro du mois de février contient les articles suivants :

L'instruction des sourds-muets en Italie (à suivre). La Direction. — *De l'enseignement de la langue* (à suivre). Crates. — *Sur l'enseignement de l'arithmétique* (à suivre). Mattioli.

Aucune de ces études n'étant terminée, nous en ajournons le compte rendu.

La *Revue des Journaux* publiée dans ce numéro de février de l'*Educazione* est particulièrement intéressante. Nous y trouvons sous les signatures Morbidi, Ferreri et Capelli des analyses aussi claires que fidèles des travaux publiés dans la *Revue Internationale*, dans la *Revue française*, dans l'*Organ*, les *Blätter*, la *Quarterly Review*, les *Annales américaines*. Nous ne parcourons jamais sans quelque profit les résumés si consciencieux de nos collègues italiens ; aujourd'hui nous y relevons le passage suivant emprunté aux *Annales américaines*, passage que nous nous faisons un devoir de rapporter ici, puisqu'il montre une fois de plus tout ce qu'on est en droit d'attendre de l'enseignement oral :

« J'ai vu à Paris, dit M. Wilkinson, directeur de l'Institution de San-Francisco, deux enfants sourdes, d'intelligence si faible que la Direction de l'école de Californie les eût probablement refusées si elles eussent été examinées avant l'admission. Elles étaient âgées de 12 et 13 ans, et étaient dans la famille d'un professeur depuis quatre ans.

« Leur parole, leur lecture sur les lèvres et leur connaissance pratique de la langue pour la rédaction des lettres et du journal étaient quelque chose d'extraodinaire, étant donné leur degré d'intelligence ; *et cela a plus fait pour m'ouvrir les yeux sur la valeur de l'enseignement oral que tout ce que j'ai vu durant mon voyage en Europe.*

« Mais ces résultats étaient le prix de l'effort constant de l'enseignement individuel donné du matin au soir par un maître spécial et instruit.

« Il est inutile de dire que les mêmes conditions ne peuvent être réalisées dans les écoles de l'État où la pension varie de deux à trois cents dollars par tête. »

Les deux enfants sourdes dont parle M. Wilkinson, nous les connaissons pour les avoir vues bien souvent chez notre collègue et ami M. Dupont. Souvent nous les avons interrogées, souvent nous avons tenu avec elles des bouts de conversation. Nous avons été témoin des progrès surprenants qu'elles n'ont cessé de faire jusqu'ici, et nous ne sommes point

fâché que M. Wilkinson, moins suspect que nous de partialité, ait qualifié d'*extraordinaires* les résultats obtenus avec ces enfants. Sortie de la plume de M. Wilkinson, qui est, si nous ne nous trompons, un adversaire de notre méthode, cette expression a une valeur singulière; elle est à notre avis le plus bel éloge qu'il soit possible de faire et du maître et de la méthode qu'il emploie.

Notre collègue a mis son expérience et son dévouement au service de ses petites élèves. Elles reçoivent sous sa direction, avec les principes de l'éducation du meilleur monde, toute l'instruction, que leurs forces physiques et leur intelligence également débiles leur permettent d'acquérir. C'est à des soins attentifs et éclairés, à une sollicitude constante que les élèves de notre collègue sont redevables de leurs progrès.

Pourtant une part de ces résultats — part bien petite sans doute dans le cas qui nous occupe — doit être attribuée au système d'enseignement. Si les fillettes dont parle M. Wilkinson sont arrivées en peu de temps à employer la langue avec une correction à laquelle n'atteignent pas toujours les meilleurs élèves de nos écoles, cela tient bien un peu à ce qu'elles ne font pas de signes. Et M. Wilkinson aurait pu le dire, non seulement elles n'en font pas, mais, ce qui est plus surprenant, elles n'entendent pas ceux qu'on fait devant elles. En un mot, l'enseignement oral leur a été appliqué dans toute sa pureté.

On l'a dit et répété : la méthode orale pure a de particulières exigences : elle n'admet pas le signe, et elle demande de la part du maître le plus grand dévouement. C'est pour avoir réalisé ces deux conditions premières que notre collègue a si pleinement réussi dans sa tâche, et qu'il a obtenu des résultats dignes de l'admiration des plus difficiles.

PAUTRÉ.

Organ der Taubstummen-Anstalten. — N° 1 (janvier) et n° 2 (février) 1893.

Dr CARL RENZ

Le mois dernier, M. DUFO DE GERMANE informait les lecteurs de la *Revue Internationale* de la mort de M. CARL RENZ. Voici en quels termes la direction de l'*Organ* dans le numéro de février de ce journal annonce cette même mort à ses lecteurs :

« Le 31 janvier dernier, à la suite d'une pneumonie qui l'emporta en quelques jours, mourut, à Stuttgart, notre très honorable collaborateur, notre cher ami

Monsieur le Conseiller royal C. Renz.

« Né en 1834, Renz passa une grande partie de sa vie comme profes-

seur ou gouverneur de sourds-muets à l'Étranger : en Suisse, en France, et en Russie, obtenant partout de grands succès. Depuis quelques années, il vivait avec sa famille, à Stuttgart, où l'occupait l'instruction d'enfants sourds-muets de la plus haute société. Son érudition et sa grande expérience le rendaient apte, comme bien peu d'autres, à mettre de hautes qualités d'écrivain au service des malheureux privés d'ouïe. Renz collaborait à diverses revues de sourds-muets, à diverses publications scientifiques de l'Allemagne et de l'Étranger. Pour l'*Organ*, il était infatigable. De nombreux travaux de lui, le plus souvent des traductions et des rapports sur des revues étrangères, ornaient depuis des années chaque volume de notre journal. Son dernier travail important, bien connu des lecteurs de l'*Organ*, était ses Kollektaneen (1) qu'il rassemblait avec de grands sacrifices de temps et d'argent.

« La perte sensible que nous éprouvons par la mort soudaine de notre fidèle ami et conseil, nous la ressentons bien douloureusement, et certainement les lecteurs de l'*Organ* la ressentiront avec nous. Que son souvenir soit toujours vivant parmi nous et stimule de jeunes et nouvelles forces à combler la brèche que l'impitoyable mort vient d'ouvrir ! »

Dans ce même numéro qui annonce la mort de Renz, nous trouvons encore signés de son nom et écrits certainement peu de jours avant sa maladie : 1° une analyse du huitième compte rendu de la Société d'assistance et de patronage pour les sourds-muets et les aveugles du département du Rhône et des départements voisins ; 2° une analyse de la 30e feuille du nouvel an de la Société de secours de Winterthur : *Neujahrsblatt der Hilfsgesellschafft Winterthur, herausgegeben zum Besten der hiesigen Waisenanstalt.* Morf, *Dr H. Aus der Geschichte der Taubstummenbildung. Mit den Bildern von de l'Épée und Heinicke* (Revue du nouvel an, de la Société de secours de Winterthur, publiée au profit de l'Orphelinat de la ville. Sujet : *De l'Histoire de l'éducation des sourds-muets*, par le Dr H. Morf. Avec les portraits de l'abbé de l'Épée et de Heinicke).

Nous nous permettons de reproduire ce dernier compte-rendu : « Dans différentes villes de Suisse, on a l'excellente habitude de publier au commencement de chaque année, au profit d'un établissement de bienfaisance, une feuille du nouvel an dont le sujet a trait à un fait historique ou à la vie d'un personnage célèbre. La ville de Winterthur a publié cette année sa 30e feuille, due comme la plupart des feuilles précédentes, à la plume exercée du Dr H. Morf, l'auteur de la bien connue *Biographie de Pestalozzi.* Le présent cahier comprenant quatre-vingt-sept pages est ainsi divisé : 1° *Explications préliminaires;* 2° *Charles Michel de l'Épée ;* 3° *Samuel Heinicke ;* 4° *Méthodes d'enseignement des sourds-muets ;* 5° *Soins de l'État pour l'éducation des sourds-muets;* 6° *Pour l'histoire de l'éducation des sourds-muets en Suisse.* Ce travail, remarquablement écrit, comme on devait l'attendre de l'auteur, ne contient rien d'essentiellement nouveau pour un professeur de sourds-muets ; pourtant il mérite d'être mentionné, car il est bien approprié pour éveiller en faveur des malheureux sourds-muets

(1) Renz publiait ces *Kollektaneen* ou *Extraits* dans l'*Organ*, comme supplément.

l'intérêt de toutes les classes de la société. L'auteur, à la fin de son aperçu sur l'histoire des sourds-muets en Suisse, parle ainsi de notre vieux maître Schibel : « Depuis 1832, c'est-à-dire depuis plus de soixante « ans, l'Institution de Zurich est placée sous l'excellente direction du « vénérable M. Schibel, qui, malgré ses nombreuses années de pénible « service, régit encore son école avec une ardeur toute juvénile. Puisse « longtemps encore cette rare vigueur lui être conservée dans sa pléni- « tude ; » et il termine son travail, parfait comme forme, avec ces mots remarquables : « Ne serait-ce pas dans de telles conditions, et n'est-ce « pas un devoir inéluctable d'humanité, suivant l'exemple glorieux des « États que nous venons d'indiquer (*Schleswig-Holstein, Saxe-Wei-* « *mar-Eisenach, Saxe-Cobourg-Gotha*), d'établir aussi chez nous (*en* « *Suisse*) et de faire observer strictement l'obligation scolaire pour les « sourds-muets, obligation à laquelle ils ont autant de droits que ceux « qui possèdent tous leurs sens. Bénie soit l'heure où dans notre pays « les plus malheureux des malheureux jouiront de tous leurs droits ! »

« Puissent ces belles paroles trouver un écho dans tous les États de notre patrie allemande. » Signé: RENZ. *Stuttgart.*

De Renz, encore, nous citerons le *Supplément de l'Organ*, huit pages de documents sur Hill et son époque, qu'il ajoutait chaque mois au journal. Le numéro de février contient la fin de *Der preussische Regulativ vom 3 october 1854 für die evangelischen Schulen und seine Bedeutung für die Taubstummen Anstalten* (Le règlement prussien du 3 octobre 1854 pour les écoles évangéliques et son importance pour les écoles de sourds-muets).

Parmi les nombreux travaux de Renz nous mentionnerons les trois suivants dont nous trouvons les titres dans l'*Organ :*

Versuch über die beste Lehrart Taubstumme zu unterrichten. Zürich bei Orell, Gessner, Füssli et Comp. Neudruch besorgt und mit einem Vorwort versehen von Hofrath Dr C. RENZ. Preis 80 pf. (*Essai sur la meilleure manière d'instruire les sourds-muets.* Nouvelle édition revue soigneusement, avec une préface, par le conseiller royal Dr C. RENZ).

Historiches über die Kunst, Taubstumme die Schrift-und Lautsprache zu lehren. Von HERVAS *y* PANDURO. *Nach der von* A. VALADE-GABEL *aus dem Spanischem im Französischen übergetragenen Ausgabe übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Hofrath* Dr RENZ. Pr. 1 Mark (*Historique de l'art* d'apprendre aux sourds-muets la langue écrite et la langue parlée, par HERVAS Y PANDURO. Traduit en allemand d'après la traduction française et avec les remarques de A. VALADE-GABEL, par le conseiller royal Dr RENZ) ;

Winke über Erziehung Taubstummer für Eltern, Pflegeeltern, und Lehrmeister von D. HIRSCH, *Director der Taubstummen-Schule in Rotterdam. Aus dem hollandischen ubersetzt von Hofrath* Dr RENZ *in Stuttgart.* Pr. 20 Pf. (Conseils aux parents, aux éducateurs et aux patrons sur l'éducation des sourds-muets, par D. HIRSCH, directeur de l'*Institution des sourds-muets* de Rotterdam. Traduit du hollandais par le conseiller royal Dr RENZ, à Stuttgart.)

Ces ouvrages se trouvent chez l'éditeur de l'*Organ*, Carl Bindernagel, à Friedberg.



Inconvénients de la marche rétrograde dans l'enseignement de l'histoire aux sourds-muets (1) : tel est le titre de l'article qui commence le numéro de janvier. Cet article est surtout la reproduction des opinions émises par E. WILKE sur *la méthode rétrograde dans l'enseignement de l'histoire, et le plus récent travail à l'appui*, dans la *Pädagogischen Zeitung*, vingt-sixième année, nº 6.

Un court historique de la question au point de vue spécial de l'enseignement des sourds-muets en Allemagne précède la citation de la *Pädagogischen Zeitung.*

ESCHKE y est indiqué comme ayant le premier parlé en faveur de la méthode rétrograde (ou régressive) appliquée à l'enseignement de l'histoire aux sourds-muets.

« En première ligne, il convient de nommer Eschke. Dans ses *Petites observations sur des sourds-muets* (publiées à Berlin en 1797 par le professeur ARNEMAN), aux pages 198 et 199, Eschke s'exprime ainsi :

« Le sourd-muet a beaucoup à apprendre avant d'arriver à l'histoire. Lorsqu'il y est parvenu, je commence par l'histoire nationale et l'époque actuelle et je remonte à l'origine, je rétrograde. Les raisons qui me font préférer cet ordre interverti sont les mêmes que celles qui déterminent Gedike, Villaume et plusieurs autres, à commencer, dans l'enseignement de la géographie, par leur lieu de séjour. Il est plus conforme à la nature d'aller du connu à l'inconnu ; celui-ci dépend pour ainsi dire de celui-là, et on se le représente plus facilement. Par l'ordre synthétique, on est plongé dans l'incommensurable étendue du monde ou du temps, sans que l'on sache comment on y est parvenu, comment on doit s'y retrouver, sans que l'œil puisse rien saisir de cette immensité. Un enfant ne sait pas ce que veut le professeur qui lui conte des histoires vieilles de six mille ans. Mais, si on se reporte avec lui dans le passé, de dix ans en dix ans, puis de cent ans en cent ans, il finit par sentir (je dis sentir) que son grand-père n'était pas condisciple d'Adam. »

Les idées d'Eschke sont reprises à notre époque par KÖBRICH. Dans un article : *L'enseignement de l'Histoire dans l'école de sourds-muets* paru dans les *Blätter für Taubstummenbildung*, Köbrich propose que l'enseignement de l'histoire à l'école de sourds-muets soit donné pendant deux années au lieu d'une, et de la manière suivante : 1º pendant la première année, enseigner selon la méthode régressive, l'histoire des cent ans qui viennent de s'écouler ; 2º pendant la deuxième année, enseigner, selon la méthode progressive, l'histoire nationale tout entière.

Plus récemment encore KERNER (*Blätter für Taubstummenbildung*, 5e année, page 312) s'exprime ainsi :

« Rien ne saurait être plus à la portée de l'esprit de l'enfant et de son cœur facile à toucher, rien ne saurait offrir de nourriture plus appro-

(1) Voir sur le même sujet : *L'enseignement de l'histoire dans les Institutions de sourds-muets*, par A. DUBRANLE, *R. I.*, nº 9, décembre 1885.

priée à son imagination féconde que les fêtes patriotiques, parmi lesquelles se place au premier rang l'anniversaire de la naissance de l'Empereur. L'unanimité de ces réjouissances à la fois officielles et particulières fait pour ainsi dire sauter aux yeux de l'enfant l'importance de ce jour, et, tout en le disposant à l'allégresse, éveille sa curiosité. Ici le professeur trouve par conséquent le point de liaison pour l'enseignement de l'histoire. C'est d'ici qu'il doit partir. Un portrait historique de notre empereur doit, d'après cela, former le premier sujet d'histoire que nous ayons à étudier avec nos élèves. »

Et plus loin, page 313, Kerner ajoute : « A ce portrait historique se joignent ceux de ses prédécesseurs : Frédéric III, Frédéric-Guillaume Ier, etc., de telle sorte qu'au moyen de portraits historiques détachés (pas de faits historiques détachés), un enseignement régulier de l'histoire se développe peu à peu. Je ne puis cependant recommander ce cours que pour l'histoire spéciale de notre patrie. »

La suite de l'article n'a plus trait directement à l'enseignement des sourds-muets. Comme nous l'avons indiqué en commençant, il y est question, en général, de la rétrogradation appliquée à l'enseignement de l'histoire, et en particulier du dernier ouvrage des partisans de ce procédé.

Le plus récent cours régressif d'histoire paru en Allemagne est le *Lehr und Lesebuch der Geschichte von der Gegenwart bis auf Kaiser Karl den Grossen für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Berlin*, 1891 (Précis d'histoire et livre de lectures, depuis l'époque actuelle jusqu'à Charlemagne), par les professeurs de l'École des Cadets : Dr RUDOLF STENZLER, Dr FRANZ LINDNER et Dr HUGO LANDWEHR.

De l'excellente critique qui en est faite, nous citerons quelques points seulement :

« Que l'on prenne pour point de départ la famille impériale, n'implique pas que l'on doive ensuite aller à reculons. Je ne puis comprendre cette nécessité, malgré ce qu'en disent les auteurs du *Lehr und Lesebuch*... Dès que l'on remonte vers le passé dans l'histoire de notre empereur, les notions aperceptibles font défaut ; elles doivent d'abord être créées par le récit des événements antérieurs. Il n'est pas difficile d'en tirer des preuves du livre lui-même. »

Suivent ces preuves. En voici une : « En 1813, Napoléon Ier fut vaincu à Leipzig, à la grande bataille des nations. — Cette phrase oblige directement à donner quelques détails sur la guerre avec Napoléon Ier. Que l'on donne ces détails dans la leçon préparatoire, on ne fera ni plus ni moins que rétablir sur ce point le cours progressif. »

Plus loin : « Mais aussi, disent les auteurs du *Lehr und Lesebuch*, la connaissance du présent pousse à l'étude du passé. Peut-être croient-ils que par cet intérêt le manque de notions aperceptibles indiqué plus haut se trouve compensé. Je suis d'un autre avis. Cet intérêt-là qui, du présent, aspire au passé est bien propre au philosophe, mais pas à l'enfant. Sans doute, le petit enfant demande déjà *d'où ?* et *pourquoi ?* Mais ces questions de la curiosité enfantine s'attachent seulement aux personnes et aux choses qui touchent directement l'enfant, pas aux personnes ni aux

choses du passé. La liste de nos souverains est indifférente à l'enfant; à ce fil ne s'attache aucun intérêt pour le passé, etc.

Une autre raison émise par les professeurs de l'École des Cadets, comme aussi par Köbrich, est celle-ci : Le cours régressif empêche que les élèves quittant l'école avant d'avoir terminé complètement leurs études, n'entrent dans la vie sans la moindre connaissance des plus récents événements de l'histoire contemporaine. A cette raison il est répondu, d'une part, que le cours progressif concernant les temps passés peut être aussi bref que possible ; d'autre part, que certains événements de l'histoire d'autrefois sont plus utiles à connaître que bon nombre de celle d'aujourd'hui.

Après cette dernière remarque : « Le cours régressif offre moins occasion à une continuelle répétition que le progressif. Ce dernier oblige à ressaisir toujours de nouveau le passé déjà étudié sur lequel se bâtit le passé qui le suit. Cela ne semble nullement, dans la même mesure, être le cas pour le cours rétrograde, » le critique termine ainsi :

« J'ajoute volontiers qu'un habile professeur peut aussi arriver à de bons résultats au moyen du cours rétrograde. Mais je suis presque convaincu que par l'expérimentation de ce cours il est fait plus de mal que de bien, et que le cours progressif est et reste le plus naturel. »

*
* *

Pas systématique, mais pratique ; pas méthodique, mais naturel, par E. Palandt, de Hildesheim, est une charge à fond contre l'enseignement méthodique à l'école de sourds-muets. L'auteur constate que de tous côtés on se plaint du peu d'habileté des sourds-muets à s'entretenir oralement avec leur entourage entendant. Il s'en prend d'abord à nos leçons de langue et procédés d'enseignement, qui ne présentent la langue que par lambeaux, et ensuite au calcul, à l'histoire, à la géographie, etc., qui prennent trop de place dans notre enseignement.

Il ne veut pas d'enseignement régulier de ces connaissances pour les degrés inférieurs et moyens, à l'école de sourds-muets. Le but de ses efforts, c'est de donner au sourd-muet la langue usuelle, le moyen de se faire comprendre de tout le monde par la parole. Et par quel moyen ? — Par l'usage, ne cesse-t-il de répéter. Des conversations et toujours des conversations, demande-t-il, telles que les font naître les événements de la vie journalière, et cela, tant que le sourd-muet ne possède pas un langage courant suffisant, comparable à celui du bambin de six ans qui entre à l'école primaire.

Si le moyen n'est pas scientifique, il est naturel, et les résultats le justifieront. Au lieu de quelques belles phrases communes seulement au professeur et à l'élève, ce sera la langue courante, la langue usuelle, que le sourd-muet pourra employer avec tout le monde.

Mais alors il faut renoncer aux beaux cahiers de leçons de géographie, d'histoire, etc., dont l'auteur nous donne un exemple, cahiers qui ne servent guère qu'à l'édification des visiteurs.

L'article pourrait donc se résumer ainsi : extension du temps consacré à l'enseignement de la langue par l'usage, et, par conséquent, diminution du temps consacré à l'enseignement des matières de l'enseignement primaire.

Puisque le sourd-muet doit vivre sa langue, et non pas l'apprendre comme une langue étrangère, pourquoi ne pas commencer à la lui parler de très bonne heure ? Et M. Palandt demande, avec raison, trois ou quatre années d'école maternelle.

Des citations bien choisies des maîtres de l'enseignement ornent cet article de valeur, dont les idées, pour n'être pas nouvelles, n'en sont pas moins encore aujourd'hui d'actualité.

L. Danjou.

(*A suivre.*)

BIBLIOGRAPHIE

Memoria relativa a la Escuela Municipal de Ciegos y de Sordo-Mudos de Barcelone, par M. Valls y Ronquillo.

Le mémoire que vient de nous adresser M. F. de Asis Valls y Ronquillo, directeur de l'Institution de Barcelone, est un travail des plus complets ; il forme un beau livre de 102 pages, et, à côté de renseignements particuliers à l'École de Barcelone, nous y trouvons de longs chapitres consacrés à l'étude des principales questions de notre enseignement spécial.

M. Valls y Ronquillo a dédié son livre au Conseil municipal de Barcelone.

Dans un premier chapitre l'auteur nous fait connaître que la création de l'Institution des aveugles et des sourds-muets de Barcelone est due au frère Manuel Estrada qui après avoir visité en 1816 le Collège national de Madrid, sentit naître en lui une nouvelle vocation.

Les directeurs qui se succédèrent ensuite à l'Institution de Barcelone furent MM. Monner et Antonio Rispa (1). Ce dernier fut chargé, en 1862,

(1) Le *Musée universel des sourds-muets de Paris* possède un beau portrait d'Antonio Rispa ; par contre le portrait du frère M. Estrada, fondateur de l'Institution de Barcelone ne figure pas dans la collection espagnole. M. Valls y Ronquillo devrait bien combler cette lacune. — A. B.

****

par la Municipalité de Barcelone, de visiter les principales écoles de sourds-muets de France, d'Italie, d'Allemagne, de Belgique et d'Angleterre.

De retour en Espagne il consigna ses impressions dans un intéressant ouvrage intitulé *Memoria relativa a la ensenanza de los sordo-mudos et de los ciegos, Barcelone,* 1863.

Dans le chapitre consacré à *l'histoire de l'enseignement des sourds-muets* nous ne trouvons rien qui n'ait été déjà dit par Degérando. Relevons cependant un renseignement peu connu : *Le frère Pedro Ponce de Léon vit la lumière à Valladolid en l'année* 1520, et encore ce que dit M. Ronquillo relativement au fameux manuscrit du moine espagnol : « En ce qui concerne ce manuscrit, le regretté directeur du Collège national des sourds-muets de Madrid, D. Juan Manuel Ballesteros, dans son *Cours élémentaire d'instruction des sourds-muets*, page 9, dit : « Dans la séance de la Chambre des députés du 19 janvier 1839 le député D. B. J. Gallardo distribua un catalogue de la bibliothèque de la Chambre, dans lequel, entre autres livres précieux, on citait celui du Père Ponce de Léon. Ce fait, dont tous les amis des sourds-muets ont pris acte avec joie, a été rappelé depuis par M. D. Ramion de La Sagra dans quelques-unes de ses nombreuses publications. » Et M. Pinagua, parlant du même manuscrit dans son *Memoria sobre la educacion y establicimientos de sordo-mudos*, dit : « Après de nombreuses investigations nous n'avons pu retrouver cet ouvrage. Il est cependant certain qu'on dit qu'il a été du nombre des manuscrits qui, provenant d'un couvent, ont été remis à la bibliothèque des Chambres. »

A propos du livre de Jean-Paul Bonet, M. Valls y Ronquillo s'exprime ainsi : « Ce livre est le premier de son genre qui ait vu la lumière ; les exemplaires en sont aujourd'hui si rares que je n'ai pu avoir connaissance de l'ouvrage que par l'exemplaire unique qui figure dans la Bibliothèque de l'Université de Barcelone » (1).

Après un chapitre relatif aux *causes de la surdi-mutité*, M. Ronquillo passe en revue le personnel administratif et enseignant de l'Institution de Barcelone ; nous voyons que l'École compte cinquante-deux élèves sourds-muets et cinquante-huit aveugles de l'un et l'autre sexe.

Suit une classification des cinquante-deux élèves sourds-muets suivant les causes qui ont déterminé la surdité.

Mariage entre consanguins	3
Accidents survenus à la mère pendant la grossesse	5
Maladies cérébrales	6
Fièvre typhoïde	6
Angines	1
Chutes	1
Refroidissement	1
Tumeur dans l'appareil auditif	1
Causes inconnues	26
Total	52

(1) A l'époque où M. Valls y Ronquillo écrivait ces lignes, la traduction française du livre de Bonet n'avait pas encore vu le jour.

M. Ronquillo consacre ensuite dix longues pages à l'histoire du sourd-muet-aveugle Inocencio Juncar y Reyes, dont l'éducation fait le plus grand honneur à l'Institution de Barcelone et à son directeur, M. Ronquillo, qui se chargea lui-même d'instruire cet infortuné.

Nous n'analyserons pas ici ce chapitre, mais nous renverrons le lecteur à un intéressant article de notre collaborateur, M. Eug. Bassouls (*Revue Internationale* de janvier 1889), dans lequel se trouve excellemment relatée l'instruction donnée au jeune Inocencio Juncar.

Le *Programme général de l'enseignement des sourds-muets* de Barcelone comprend la mimique, la lecture, l'écriture, la prononciation et la lecture labiale, religion et morale, grammaire ou étude de la langue espagnole, arithmétique, géométrie et dessin linéaire, géographie, histoire de l'Espagne, notions d'hygiène et de physique.

Une note nous apprend qu'à l'École de Barcelone les élèves ont entre les mains un livre écrit spécialement pour eux et résumant les matières des programmes d'enseignement; ce livre, intitulé *Guide et Manuel des sourds-muets*, a pour auteur M. Valls y Ronquillo; nous regrettons de ne le connaître que de nom.

Le *Mémoire* se termine par des tableaux statistiques relatifs aux sourds-muets existant en Espagne.

Du dernier recensement général, il ressort que l'Espagne renferme 7,629 sourds-muets pour une population de 16,634,345 habitants, soit une proportion de 4,58 sourds-muets pour 10,000 habitants.

Auguste Boyer.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

NEUVIÈME ANNÉE

N° 3. — JUIN 1893

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Adresser tout ce qui concerne la rédaction a **M. G. CARRÉ, Éditeur,** 58, *rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS

Tome IX. — N° 3. Juin 1893.

DE L'ENSEIGNEMENT AURICULAIRE

UN CAS D'ÉDUCATION DE L'OREILLE

Depuis quelque temps, on parle volontiers enseignement auriculaire dans nos écoles. Les opinions les plus diverses ont été émises à ce sujet ; et, jusqu'à ce jour, en présence des affirmations contraires, il n'y a place dans beaucoup d'esprits que pour l'incertitude.

En pareille matière, il serait imprudent de se prononcer *a priori;* seule l'expérience peut fournir des données certaines, indiscutables ; mais l'expérience coûte cher, puisqu elle ne s'acquiert que moyennant beaucoup de temps ; et, avant de commencer avec nos élèves des essais qui seraient certainement très longs, et dont les résultats ne sont rien moins qu'assurés, quelque hésitation est bien permise.

A quelles catégories d'enfants doit s'adresser l'enseignement auriculaire ? Comment reconnaître que tel élève possède un reste d'ouïe réellement utilisable ? A cette première question, nous n'apportons pas une réponse précise, mais peut-être jugera-t-on que l'observation dont nous allons rendre compte fournit à cet égard quelques renseignements intéressants.

Au mois d'octobre 1892, au début des exercices d'audition, le jeune J... (12 ans et demi) commence sa cinquième année d'études. Il est donc en possession du langage élémentaire, et il parle correctement. Examiné, avant son entrée à l'Institution, par un médecin spécialiste, il avait été déclaré incapable d'entendre jamais un seul mot. On n'observe pas chez lui, dans l'émission de la voix, cette facilité, ce naturel

qui caractérise l'enfant relativement bien doué du côté de l'oreille.

Deux autres élèves de la même classe, qui, dès leur arrivée à l'école, distinguaient un certain nombre de voyelles, reconnaissent aujourd'hui à l'oreille, sans qu'une longue éducation ait été nécessaire, les mots et les phrases qui leur ont été enseignés par les procédés ordinaires, c'est-à-dire en utilisant la vue et le toucher. Ils ont appris à entendre en apprenant à parler. Au point de vue de la sensibilité auditive, le jeune J... se sépare nettement de ces enfants, des demi-sourds. Avant toute culture de l'oreille (octobre 1892), il perçoit facilement la voix, mais il ne reconnaît aucune voyelle, aucune consonne, à part la vibrante *r*.

En janvier 1893, après trois mois d'exercices (10 minutes par jour environ), la plupart des voyelles pures sont distinguées ; cependant les erreurs sont fréquentes : les fermées (*ou*, *i*, *u*), d'une part, les ouvertes (*a*, *o*, *é*, *e*), d'autre part, sont souvent confondues entre elles. Pour ce qui est des consonnes, le bagage en est mince : *r*, *ch* ou *j*, *f* ou *v*, *p* ou *b*, *l*, et c'est tout.

Entre les consommes similaires *p*, *t*, *c*, ou *f*, *s*, *ch*, l'oreille ne fait encore aucune différence.

L'enfant reconnaît à grand peine les seuls mots Jacques et Richard présentés au milieu de beaucoup d'autres jugés faciles à entendre.

J'arrive aux résultats acquis à l'heure actuelle.

Toutes les voyelles, prononcées à voix normale et près de l'oreille sont distinguées sans hésitation ; entre les voyelles nasales, présentées toutefois sans rapprochement avec les pures correspondantes, l'enfant ne fait que de très rares confusions.

Les consonnes sont perçues par groupe dans l'ordre de facilité suivant : 1° *f*, *s*, *ch* ou *v*, *z*, *j* ; 2° *l*, *r*, *ill* ; 3° *p*, *t*, *c* ou *b*, *d*, *g* ; 4° *m*, *n*, *gn*.

Je ne m'attarderai pas à cette analyse : ce qu'il importe surtout de connaître, c'est le degré d'aptitude de l'oreille ainsi exercée à percevoir la parole ; or je suis heureux de décla-

rer que mes prévisions, quoique très optimistes, se sont pleinement réalisées.

J..., élève de cinquième année, est aujourd'hui capable d'entendre tout ce que peut comprendre par la lecture sur les lèvres un bon élève de quatrième année.

Ce n'est pas sans dessein que je fais un tel rapprochement: en effet, dans ma pensée, les exercices synthétiques d'audition ne doivent porter que sur des mots et des phrases familiers à l'enfant au point de vue du sens et de l'articulation.

Remarquez bien, d'ailleurs, que le rôle de l'oreille chez les personnes normalement douées n'est pas plus étendu; nous entendons, nous interprétons la parole grâce à la connaissance préalable que nous avons des mots et de la construction syntaxique ou usuelle.

Dans la pratique journalière de la conversation, l'oreille se borne à reconnaître des expressions et des phrases déjà entendues; si vous en doutez, rappelez-vous vos hésitations lorsque vous vous êtes trouvé en présence d'un mot qui vous était inconnu et dont la contexture syllabique s'éloignait un peu des formes habituelles à notre langue, certains noms de personnes, par exemple. C'est ici de l'audition pure, et combien est-elle insuffisante ! En pareil cas, nous sommes presque toujours obligés de faire répéter, et l'écriture seule nous renseigne définitivement.

Les personnes illettrées dénaturent, vous le savez, la prononciation d'une quantité considérable de mots, qu'elles n'ont jamais bien entendus.

On ne saurait trop insister sur cette dépendance de l'ouïe par rapport à la connaissance de la langue, et, à ce propos, je me permettrai de rapporter ici un fait de nature à nous éclairer sur la marche à suivre dans l'éducation de l'oreille.

Désirant se rendre compte, le plus exactement possible, des résultats obtenus, M. le Censeur de l'Institution de Paris, qui s'intéresse vivement à cette question de l'enseignement auriculaire, me proposa dernièrement de faire entendre à mon jeune élève les deux phrases suivantes :

Magne a un joli petit tube en verre.
A l'Exposition des Beaux-Arts, il y a beaucoup de tableaux.

La première phrase, quoique peu usuelle, fut reconnue après quelques répétitions.

L'enfant entendit très facilement le commencement et la fin de la seconde : « A l'Exposition, il y a beaucoup de tableaux. » Quant à l'expression « des Beaux-Arts », inconnue de l'enfant, elle fut traduite par une consonance voisine, mais non rigoureusement exacte. Et il est à supposer que plus d'un paysan de nos campagnes reculées, plus d'un jeune élève de nos écoles primaires, aurait montré quelque hésitation avant de répéter ces quelques mots, d'un usage peu commun.

En présence de l'incertitude de l'enfant, était-il nécessaire d'insister ? — L'élève a saisi de la phrase ce qui est à sa portée ; pour le reste, nous pensons qu'il convient d'attendre. En effet, ou ces trois mots « des beaux-arts » ne feront jamais partie du vocabulaire courant — et alors, pourquoi les enseigner à l'oreille ? — ou l'expression, grâce à la lecture et à l'écriture, ces moyens sûrs et rapides d'acquisition, deviendra plus tard familière, et, dans ce cas, la difficulté d'audition en sera considérablement réduite. On pourrait, il est vrai, sous prétexte d'exercer l'oreille, répéter séparement et plusieurs fois chacune de ces trois syllabes : dê-bau-zar ; mais n'est-ce pas montrer bien peu d'habileté que de subordonner le choix des exercices analytiques au hasard des expressions rencontrées ?

Nous croyons, en effet, à la nécessité d'un plan rigoureusement établi : il nous manque, en ce qui concerne l'articulation, un syllabaire méthodique, gradué, qui nous conduirait de l'élément à la syllabe, de la syllabe au mot et à la phrase. L'élève, parvenu à la fin de la première année, capable d'émettre à peu près correctement tous les éléments isolés de la parole, ne possède que sa gamme ; allons-nous lui présenter immédiatement un morceau quelconque, et négliger l'étude du solfège qui exige de longues années d'efforts ?

Il en est ainsi pour l'enseignement auriculaire ; il ne suffit pas d'associer au hasard des syllabes, des éléments, ou de faire entendre des mots et des phrases. D'un autre côté, il est impossible de suivre pas à pas les exercices d'articulation. Un seul exemple vous en convaincra : vous venez de faire prononcer les composés syllabiques suivants : pata, cata, fassa, vafa ; rien de plus facile à articuler ; n'essayez pas de faire ce même exercice au moyen de l'oreille : vous y perdriez un temps précieux, vous décourageriez l'enfant, et risqueriez de vous décourager vous-même.

Cette gradation dans les exercices qu'il est indispensable d'établir, je ne tenterai pas, après une seule observation, d'en jeter ici les premières bases. Je dirai seulement que j'ai fait marcher de front les exercices analytiques (éléments et syllabes) et les exercices synthétiques (mots et phrases). Aujourd'hui encore, je poursuis l'étude de la syllabation, et, de mois en mois, l'oreille différencie plus facilement : c'est ainsi que les voyelles nasales commencent à se séparer des pures, et que les consonnes fortes et les douces correspondantes (*pb*, *td*, *cg*, — *fv*, *sz*, *ch*, *j*), d'abord confondues, sont aujourd'hui reconnues sans trop d'hésitation.

Ne l'oublions pas, l'oreille normale même est soumise à une longue éducation. L'enfant doué de tous ses sens ne distingue pas d'abord entre les diverses émissions de voix : les différentes voyelles représentent pour lui un seul son, les consonnes se confondent ; mais, peu à peu, les sensations auditives se différencient : *u*, c'est le cheval ; *ou*, c'est le chien, et voilà deux voyelles. L'enfant demande à boire en répétant : bêbêbê, il entend et reconnaît les mots maman, papa, et les premières consonnes sont distinguées.

Cette éducation se continuera pendant des mois, des années, syllabe par syllabe, mot par mot, phrase par phrase.

Et c'est aussi patiemment que nous devons procéder avec ceux de nos élèves qui entendent la voix sans effort d'attention.

Il faut bien le reconnaître, quand il nous est arrivé d'entreprendre une œuvre aussi difficile que celle de l'étude de

la parole par l'ouïe, nous avons généralement manqué de persévérance, ou plutôt nous avons quelque peu méconnu la nature du problème à résoudre.

Pendant quelques semaines, nous avons multiplié les efforts, nous avons réussi à faire distinguer un certain nombre de voyelles, de consonnes ; voire même des mots ; puis, les progrès nous ont semblé se ralentir, s'arrêter, et nous en avons conclu un peu prématurément que l'enfant n'entendrait jamais. Nous avions tout au plus préparé l'organe, développé la faculté d'attention. Que nous restait-il donc à faire ? Oh ! bien peu de chose. Je veux dire : enseigner la parole à l'oreille, aussi méthodiquement que nous l'enseignons à l'œil. L'idée ne nous est certes jamais venue d'abandonner l'étude de la lecture sur les lèvres après la période préparatoire et les exercices synthétiques. Nous savons trop que là commence véritablement notre tâche.

Non, la parole ne peut pénétrer — *tout d'une pièce* — dans l'oreille de nos élèves.

Lentement, laborieusement, l'organe fera connaissance avec chaque mot, chaque phrase, et, pendant toute la durée des études, l'audition suivra ainsi les progrès du langage. S'il est vrai que la répétition est l'âme de l'enseignement, les exercices *auraux* constitueront donc un excellent moyen de revision.

Après avoir si longuement parlé de l'éducation de l'oreille, je m'aperçois que je n'ai rien dit des tubes et cornets acoustiques ; c'est que je ne me suis servi d'aucun instrument. Dès le début des exercices, il était à supposer que la voix nue étant facilement perçue, ses modifications (les voyelles) finiraient par être distinguées également sans le secours des cornets.

Nous voudrions, en terminant, répondre à une objection qui a été faite à propos de l'expérience dont nous venons de parler.

Quelques personnes, en présence des résultats acquis, ont pensé qu'une erreur avait été vraisemblablement commise sur l'évaluation de la sensibilité auditive de l'enfant.

Nous n'ignorons pas qu'il est difficile de déterminer d'une manière précise le degré d'ouïe conservé par tel ou tel élève, mais la même difficulté n'existe plus si l'on n'examine l'audition que dans ses rapports avec la parole, et c'est là le seul point qui présente pour nous un réel intérêt. Or, nous avons dit qu'au début des exercices *auraux* : 1° la voix était facilement perçue ; 2° aucune voyelle, aucune consonne, à part le *r*, n'était distinguée. Ces renseignements, nous avons pu, pendant plus d'un mois en contrôler l'exactitude.

Les résultats obtenus s'expliquent d'ailleurs bien simplement : l'oreille était *myope* — qu'on nous passe l'expression, — myope elle restera ; nous nous sommes borné à rapprocher la parole, afin de pouvoir l'étudier.

Quoi qu'il en soit, voici le fait réellement observé : le jeune J..., qui n'entendait pas un mot au mois d'octobre dernier, reconnaît aujourd'hui, quand on lui parle près de l'oreille, lentement, distinctement, et sans élever le ton, les mots et les phrases qui constituent le langage élémentaire.

Les élèves qui perçoivent facilement la voix sont nombreux dans nos écoles. Doit-on tenter d'assurer à ces enfants les avantages de l'enseignement auriculaire ? Telle est la question qui se pose. En attendant qu'elle soit résolue pratiquement, nous croyons que :

1° L'éducation de l'oreille peut être essayée, non seulement avec les demi-sourds, mais avec les enfants qui, sans distinguer d'une manière absolue des voyelles ou des consonnes, sont cependant capables d'entendre facilement la voix ;

2° La nécessité d'exercices analytiques bien gradués, non évidente avec les demi-sourds qui apprennent à entendre en apprenant à parler, s'impose dans le cas d'enfants ne percevant au début que la voix ;

3° L'oreille doit être surtout exercée à reconnaître la parole déjà enseignée par les procédés ordinaires (articulation, lecture sur les lèvres, écriture, lecture) ; en d'autres termes, l'enseignement auriculaire, du moins pendant les premières années, *suivra* l'enseignement de la langue ;

4° La part réservée à la culture de l'oreille dans les exercices généraux de la classe, presque nulle au début, prendra de plus en plus d'importance, à mesure que se développera la connaissance du langage.

H. MARICHELLE.

DE L'ACQUISITION DES IDÉES ABSTRAITES

PAR LES

SOURDS-MUETS

(*Suite*)

b) Adjectifs qualificatifs

Parmi les adjectifs, les uns désignent des qualités tombant directement sous les sens : *rouge, grand, froid, dur;* les autres désignent des qualités invisibles et intangibles qui se révèlent par des actes : *fort, adroit, agile, — ingrat, hypocrite, sincère.*

Pour concevoir les adjectifs du premier groupe, le travail de l'esprit consiste simplement à isoler la qualité exprimée de toutes les autres, dans l'objet qui les possède. Nous avons déjà dit que ce travail est analogue à celui qu'il accomplit dans la conception de l'idée exprimée par les verbes, mais qu'il paraissait un peu plus difficile. Cela est vrai pour les adjectifs exprimant des qualités visibles (couleur, aspect, dimensions) par lesquels on débute ordinairement à l'Institution de Paris. Ces qualités se présentant à l'esprit en groupe sans que l'une sollicite l'attention plus que les autres semblent difficiles à isoler, à abstraire. Toutefois cette appa-

rente difficulté s'évanouit si nous rapprochons deux ou plusieurs objets ayant une qualité commune : un bon point *rouge*, un cahier *rouge*, un porte-plume *rouge*.

Par suite de ce rapprochement la qualité commune fixe l'attention, se détache des autres qualités, s'abstrait pour ainsi dire d'elle-même. Nous revenons à l'observation d'un caractère commun à plusieurs objets et à la généralisation, opération déjà accomplie à plusieurs reprises et qui doit être maintenant familière à l'élève. Celui-ci éprouvant le besoin de donner un nom au caractère commun remarqué ne se trompe pas sur le sens des deux propositions : *voilà un cahier rouge*, *voilà un bon point rouge*, que nous formulons en montrant successivement ces deux objets. Ainsi présentés, les adjectifs désignant des qualités visibles n'offrent pas plus de difficulté que les verbes.

De plus, il est des adjectifs qui désignent des qualités agissant individuellement sur nos sens, lesquelles s'abstraient avec la plus grande facilité. Ainsi quand un enfant prend dans sa main un morceau de glace, il est certain que sa forme, son poids, son volume le frappent bien peu, tandis que sa température, qui produit sur son épiderme une désagréable sensation de froid, s'impose à son esprit. Il en est de même de toutes les qualités perceptibles par le toucher (température, poids, consistance), par l'odorat et par le goût. Pour ceux qui entendent, les qualités perceptibles par l'ouïe rentrent dans cette catégorie. Il en est de même pour le sourd qui, au lieu de percevoir les sons par les oreilles, perçoit seulement par le toucher les vibrations qui les accompagnent.

Ainsi qu'elles agissent en groupe sur le sens de la vue ou qu'elles agissent individuellement sur nos autres sens, les qualités énonciatives présentent peu de difficultés, et on pourrait indistinctement commencer par les unes ou par les autres. Mais, comme les qualités visibles sont les plus nombreuses, comme leur observation n'exige d'autre expérience que celle qui consiste à jeter les yeux autour de soi, ce sont généralement les adjectifs qui les désignent qu'on fait d'abord connaître.

Pour amener le sourd à la conception des qualités tombant directement sous les sens, il suffit de les lui faire percevoir, en plaçant sous ses yeux des objets qui les possèdent, si ce sont des qualités visibles, en faisant faire les expériences convenables pour les autres (avant de dire : *Cette table est lourde*, il faut la faire soulever). On donne l'expression au moment de la perception. De plus, on facilitera le travail de l'abstraction en faisant observer chacune de ces qualités dans plusieurs objets en même temps (surtout pour les qualités visibles) et en rapprochant les qualités contraires. Ce dernier procédé a un double avantage : il fait connaître deux idées à la fois, et, par l'antithèse, celles-ci s'éclairent mutuellement.

Les qualités du deuxième groupe, celles qui se révèlent par des actes, présentent plus de difficulté que les précédentes. Dans ce cas, en effet, l'esprit ne doit pas se borner à isoler une qualité, il doit en réalité créer la qualité qui n'existe pas, ou plutôt la dégager d'un ensemble de faits précis et visibles dont elle est la source et la cause cachée. J'ai vu un homme soulever avec facilité un bloc de pierre très lourd ; j'en ai conclu qu'il est *fort*. J'ai vu un jeune homme repousser durement sa bienfaitrice devenue vieille et pauvre, j'en ai conclu qu'il est *ingrat*. Or, tandis que, lorsque je prononce le mot *rouge*, cet adjectif éveille en moi l'idée d'une chose perçue ; quand je dis qu'un jeune homme est *fort* ou *ingrat*, les deux adjectifs que j'emploie ne peuvent éveiller dans mon esprit l'image d'une chose perçue, puisque la force et l'ingratitude ne sont pas des êtres réels, mais des idées abstraites créées par mon esprit. Ces adjectifs peuvent seulement éveiller en moi un ensemble d'actions, une scène aperçue : le bloc de pierre soulevé, la bienfaitrice repoussée. Mais cette qualité invisible et intangible exprimée par l'adjectif *fort* peut se traduire au dehors par une infinité d'actions différentes : un camarade vaincu dans une lutte, un objet très dur brisé avec facilité ; un fardeau très lourd monté à l'étage supérieur, etc... En les examinant de près, on s'aperçoit que les adjectifs *ingrat*, *intelligent*, de même que l'ad-

jectif *fort*, désignent des qualités se traduisant au dehors par des actions diverses. Mais, que ces adjectifs soient d'ordre physique (fort), moral (ingrat) ou intellectuel (intelligent), ils ne désignent pas les faits eux-mêmes, puisque ceux-ci varient avec les circonstances. Ils désignent une propriété physique qui rend possibles les actions accomplies, un penchant du cœur qui les dicte, une tendance de l'esprit qui les explique. Dans tous les cas, pour les concevoir, le travail de l'esprit est le même. La perception joue encore un rôle important, mais le travail essentiel est accompli par l'esprit et il exige un développement intellectuel que nos élèves ne possèdent qu'après quelques années d'étude.

Cependant nous pouvons faire connaître de très bonne heure quelques-uns de ces adjectifs. Avant toute instruction, en effet, le monde moral n'a pas été entièrement fermé au sourd. Les circonstances de la vie ont fait naître dans son cœur les mêmes sentiments que chez les autres enfants: il a éprouvé tour à tour de la joie et de la tristesse, il a considéré comme *bonnes* les personnes qui lui ont fait du bien, comme *méchantes* celles qui lui ont fait du mal. A son arrivée à l'Institution, il sait déjà distinguer le vrai du faux le bien du mal : il se cache pour commettre une mauvaise action, et il a recours au mensonge pour donner le change à son maître. Il a donc déjà dans son esprit, au moins en germes, les idées exprimées par les adjectifs *bon, méchant*, *gai*, *triste menteur*, etc... La vie scolaire développe et précise ces idées dès la première année, en même temps qu'elle en fait naître d'autres. Nous pouvons, sans danger, baptiser ces idées à mesure qu'elles se manifestent, et enseigner, par conséquent, de très bonne heure, des adjectifs tels que *bon*, *méchant*, *triste*, *gai*, *gourmand*, *paresseux*, *sage*, *fier*, *attentif*, *obéissant*, *désobéissant*, *soumis*, etc. Pendant longtemps nous nous bornerons à ce rôle pour ainsi dire passif, nous suivrons notre élève pas à pas. Cependant, comme la vie scolaire ne fournira pas l'occasion d'enseigner tous les adjectifs d'ordre moral ou intellectuel, nous devrons, lorsque l'élève aura acquis un développement intellectuel suffisant, nous préoc-

cuper de faire naître certaines idées avant de donner les expressions correspondantes. Pour cela nous emploierons des récits analogues à ceux que contient le livre de Valade-Gabel : *Des faits à l'idée*. Et, dans ces exercices, nous nous adresserons surtout au cœur de l'élève, de façon à faire naître le sentiment exprimé par l'adjectif que nous voudrons enseigner. Nous lui présenterons plusieurs séries de faits si c'est nécessaire, et nous ne donnerons l'expression que lorsque nous aurons vu que l'idée est née chez notre élève (1).

Ce que nous avons dit des adjectifs d'ordre moral s'applique aux adjectifs d'ordre intellectuel : *intelligent*, *sot*, *ignorant*, etc.; quelques-uns peuvent être enseignés de bonne heure. D'autres le seront plus tard au moyen de récits convenablement choisis.

Les noms abstraits proprement dits

Nous avons vu comment l'esprit, en détachant les qualités des objets, en les réalisant crée les noms abstraits proprement dits : la *marche*, la *blancheur*. Ceux-ci désignent donc des choses qui n'ont pas d'existence matérielle, des qualités. Mais une fois créées, l'esprit les considère à leur tour comme des choses réelles et isolées et elles peuvent alors avoir des qualités : la marche est *lourde*, *légère*, *lente* ou *rapide*; la blancheur peut être *sombre*, *claire*, *éclatante*. De plus, le nom abstrait proprement dit ne désigne pas un individu particulier, il convient à tout un groupe d'individus. Le mot *marche* désigne à la fois la marche lente et grave du bœuf, la marche lourde de l'ours, la marche légère de la gazelle. En un mot, le nom abstrait proprement dit est général, il s'adresse à une collection, à une espèce.

Pour concevoir l'idée exprimée par cette catégorie de noms, l'esprit doit donc accomplir deux opérations : il doit

(1) Voir à l'appendice l'enseignement des adjectifs : *reconnaissant, ingrat* (p. 45).

généraliser la qualité, puis la réaliser. La première de ces opérations ne peut embarrasser notre jeune sourd, car, outre qu'il l'a déjà accomplie à plusieurs reprises, il l'a pour ainsi dire déjà appliquée aux qualités dont il s'agit dans l'étude des adjectifs. Il a appliqué l'apjectif *blanc* au lait, au papier, à la faïence, dont la couleur présente cependant quelque différence quant à la nuance et à l'éclat. Mais, si la généralisation de la qualité est facile, en revanche sa réalisation présente une difficulté considérable. En employant constamment la méthode intuitive, nous avons habitué nos élèves à percevoir les choses et les faits avant d'en faire connaître l'expression. Ici nous pouvons bien encore nous appuyer sur la perception. Pour enseigner le mot *blancheur*, par exemple, nous pouvons sans doute placer notre élève en présence d'un objet blanc : une feuille de papier. Mais ce qu'il perçoit, c'est une qualité intimement liée à un objet dont elle est inséparable. Et il doit séparer dans son esprit cette qualité de l'objet auquel elle appartient pour en faire une chose indépendante. Après l'avoir servi en lui donnant la qualité sur laquelle son esprit doit opérer, la perception s'oppose en quelque sorte à l'opération qu'il doit accomplir. Il est facile de juger, après ces considérations, combien l'esprit doit jouer un rôle actif dans la réalisation de la qualité et par suite combien est pénible l'abstraction accomplie. Aussi est-ce avec la plus grande difficulté que nos élèves passent de l'adjectif et du verbe au nom abstrait.

Étant donnée la difficulté que présente cette opération, il est bon d'y préparer nos élèves par un entraînement préalable en leur présentant des adjectifs exprimant des qualités effectivement réalisables : *riche, sale, humide*. Ces exemples nous permettent : 1° de faire considérer séparément l'objet et sa qualité, et d'habituer l'élève à effectuer cette opération : *le riche, la richesse ;* 2° de faire évaluer, analyser, juger la qualité réalisée. Après avoir prouvé que M. X, est riche, nous parlerons de sa richesse : argent, maisons, champs, bestiaux. Cette dernière opération nous sera très utile plus tard, ainsi que nous le montrerons plus loin.

Dans ces exercices préparatoires, nous suivrons une progression décroissante. Après la richesse, toujours visible et facile à évaluer, nous parlerons de la maladie qui n'est pas toujours visible, puis nous passerons au savoir qu'on peut encore évaluer dans une certaine mesure, mais qui est toujours invisible (1). Dans ces exemples, les éléments dont se compose la qualité deviennent de moins en moins concrets, et on arrive insensiblement à séparer des objets et des qualités inséparables, à réaliser des qualités irréalisables, exprimées par des noms purement abstraits : *l'ingratitude* (2).

Pour enseigner ces derniers, nous suivrons la même marche que précédemment. Nous présenterons la qualité désignée dans plusieurs objets différents : la blancheur dans le lait, dans une feuille de papier, dans un objet en faïence. Nous ferons comparer les nuances, les qualités de cette qualité dans les différents objets, nous les ferons évaluer, juger.

En observant ainsi les qualités diverses de la blancheur dans le lait, le papier et la faïence, l'esprit se détache progressivement des objets eux-mêmes pour se reporter sur la qualité. Celle-ci se dégage peu à peu et prend corps. De plus, ce qui entre dans l'esprit de l'élève, ce n'est pas la blancheur du papier, pas plus que celle du lait ou de la faïence, mais la portion commune à ces divers types de blancheur, en un mot la chose abstraite et générale que désigne en réalité le mot *blancheur*. Avec ce procédé, on atteint d'un seul coup le double but qu'on poursuit : la généralisation et la réalisation de la qualité.

Dans l'étude des adjectifs et des verbes, nous avons établi une distinction entre ceux qui expriment une action ou une qualité directement perceptibles, et ceux qui expriment une action ou une qualité ne tombant pas directement sous les sens. Y a-t-il lieu de continuer cette distinction parmi les noms abstraits dérivés des uns et des autres ? Nous ne le

(1) Nous arriverons aux noms abstraits *maladie* et *savoir* en passant par les adjectifs *malade* et *savant*.

(2) Voir le développement pratique des exemples cités dans ce paragraphe, à l'appendice (p. 47).

pensons pas. Nous avons prouvé, il est vrai, que l'idée exprimée par les derniers est beaucoup plus complexe que celle qui est exprimée par les premiers. Mais cette idée est acquise lorsque l'élève connaît l'adjectif ou le verbe, il ne s'agit plus maintenant que de la séparer de l'objet auquel elle appartient. Cette opération est sensiblement la même, lorsqu'il s'agit de passer du verbe *marcher* à la *marche*, ou du verbe *aimer* à l'*amitié*, de l'adjectif *blanc* à la *blancheur* ou de l'adjectif *ingrat* à l'*ingratitude*. Nous croyons que, pour les qualités abstraites, la difficulté réside plutôt dans l'intelligence de l'adjectif que dans le passage de celui-ci au nom abstrait. Aussi, est-il indispensable pour assurer l'intelligence du nom abstrait, de bien fixer l'idée exprimée par l'adjectif correspondant.

Les noms abstraits génériques

Les noms abstraits génériques désignent des groupes de choses immatérielles, d'espèces différentes, ayant des caractères communs. Tels sont les mots *crime*, *couleur*, *sentiment*, etc. Ils sont dans l'ordre des qualités ce que les expressions génériques sont dans l'ordre des substances. Ils sont plus ou moins généraux suivant l'extension du groupe qu'ils désignent : le mot *action* est plus général que le mot *crime ;* le mot *qualité* est plus général que le mot *couleur*.

L'opération par laquelle l'esprit conçoit les noms abstraits génériques est la même que celle que nous avons décrite pour les expressions génériques : c'est la généralisation. Mais tandis que celle-ci, dans les derniers, porte sur des êtres matériels (personnes, animaux, choses), elle porte, avec les premiers, sur des choses abstraites n'existant que dans la pensée (qualités).

De plus, les caractères communs aux individus qui rentrent dans les groupes désignés par les expressions génériques sont souvent faciles à définir, ainsi que nous l'avons montré précédemment ; ici, au contraire, les caractères communs

sont très difficiles à définir, et il est impossible de les faire saisir à l'élève qui se trouve ainsi livré à lui-même et ne peut compter que sur ses propres forces. Comment en effet lui ferons-nous comprendre à quels caractères il reconnaîtra que telle qualité est une couleur ? La couleur se définit : *la sensation que produit sur l'organe de la vue la lumière diversement réfléchie par les corps* (1). Nous ne pouvons évidemment tirer aucun secours d'une définition semblable.

Il semblerait que, pour cette double raison, l'étude des noms abstraits génériques doive présenter des difficultés au-dessus des forces de notre élève. Il n'en est rien. Notre but, en effet, n'est pas d'amener celui-ci à pouvoir définir exactement les noms abstraits génériques, mais simplement de le mettre en état de reconnaître les qualités qui entrent dans les groupes respectifs désignés par ces noms. Peu nous importe qu'il ne sache pas nous dire en quoi consiste la couleur pourvu qu'il sache que le rouge, le violet, le vert sont des couleurs.

Ainsi entendu, l'enseignement des noms abstraits génériques ne présente pas de bien grandes difficultés. Il est infiniment plus facile d'aller du nom abstrait proprement dit au nom abstrait générique que de passer de l'adjectif au nom abstrait proprement dit, car dans le premier cas on n'a à effectuer que l'une des opérations du deuxième et la plus simple : la généralisation. La réalisation une fois obtenue, on n'a pas à la renouveler.

Puisque les caractères communs aux choses immatérielles désignées par les noms abstraits génériques sont très difficiles à définir, nous ne pouvons songer à les faire remarquer à nos élèves avant de donner l'expression, comme nous l'avons fait pour les expressions génériques de l'ordre des substances. Nous ne partirons pas de la définition que nous avons donnée plus haut de la couleur pour amener nos élèves à reconnaître les couleurs. Le jeune sourd étant incapable de comprendre cette définition, elle ne lui serait d'aucun

(1) Littré et Beaujan, *Petit dictionnaire universel*, article : *Couleur*.

secours dans la recherche des qualités auxquelles convient le nom abstrait générique *couleur*. Nous nous bornerons à rapprocher ces qualités en leur appliquant le nom générique. Nous dirons : La *blancheur est une couleur ;* le *vert*, le *bleu*, le *violet* sont des couleurs. De ce rapprochement naîtra dans l'esprit de notre élève l'idée d'un ensemble de caractères qu'il sera incapable de définir, mais qu'il saura bien reconnaître quand il les rencontrera. C'est d'ailleurs tout ce que peuvent faire la plupart des entendants.

Nous n'enseignerons pas les noms abstraits génériques méthodiquement, en suivant un ordre déterminé : nous nous laisserons guider par les circonstances et aussi par la difficulté que présentent ces noms. A ce dernier point de vue, y a-t-il lieu d'établir une distinction entre ceux qui désignent des qualités perceptibles et ceux qui désignent des qualités abstraites ? En d'autres termes, les couleurs, par exemple, sont-elles beaucoup plus faciles à reconnaître que les sentiments ? Au premier abord, on est tenté de répondre par l'affirmative, mais en y regardant de près cette conviction disparaît bien vite. Reconnaître, en effet, que l'amitié et la reconnaissance sont des sentiments — si l'amitié et la reconnaissance sont bien connues — ne doit pas être beaucoup plus difficile que de reconnaître que le vert et le viole sont des couleurs. Nous l'avons déjà dit : il y a entre les adjectifs d'ordre physique et ceux d'ordre moral une différence de difficulté très sensible. Mais cette différence s'affaiblit beaucoup chez les noms abstraits proprement dits qui dérivent des uns et des autres, et elle doit être presque nulle chez les noms abstraits génériques. De sorte que, si on enseigne le mot *sentiment* longtemps après le mot *couleur*, cela tient tout simplement à ce que les *adjectifs* désignant des sentiments sont beaucoup plus difficiles que ceux qui désignent des couleurs.

LES NOTIONS PREMIÈRES

Notre élève connaît maintenant chez les êtres : 1° les *perceptions individuelles des sens :* couleur, aspect, consistance, phénomènes accomplis ou subis ; 2° les *perceptions individuelles de la conscience :* émotions, sensations, affections, passions ; 3° les *composés factices de l'abstraction ou concepts généraux* exprimés par les noms communs, les expressions génériques, les noms abstraits proprement dits et les noms abstraits génériques. Dans un objet il connaît donc toutes les qualités et tous les phénomènes qu'il peut accomplir ou subir, tout ce qui est susceptible de changer sous l'action de diverses causes.

Mais il ignore encore ce qui subsiste au milieu de ces changements, ce quelque chose d'essentiel qui fait que nous reconnaissons le bois aussi bien dans l'arbre que dans tous les objets qui en dérivent : table, chaise, poutre, navire. Ce quelque chose de permanent qui est l'essence même des êtres, c'est la *substance.* De plus, les phénomènes que nous constatons dans les corps, les transformations qu'ils subissent ne se produisent pas d'eux-mêmes. Notre plume ne court pas toute seule sur le papier : elle est poussée par notre main ou plutôt par une force cachée dans notre main. Cette force cachée qui engendre les phénomènes est la *cause* de ces phénomènes. Enfin la cause qui produit les phénomènes n'agit pas au hasard. La force qui réside dans notre main ne fait pas agir celle-ci d'une façon quelconque. En ce moment elle la fait écrire parce que nous avons besoin de fixer une pensée sur le papier. La cause qui pousse notre main est donc attirée, dirigée par le but à atteindre, par ce que les philosophes appelent la *fin.* Celle-ci est en somme une deuxième cause, non pas une cause qui agit directement sur l'objet, mais une force qui dirige la première cause. Cette analogie entre la cause et la fin a son écho dans la langue.

La même question les appelle en effet toutes les deux. A cette question : « Pourquoi étudies-tu? » on peut répondre : *J'étudie parce que mon professeur me l'a ordonné* (cause), ou bien *J'étudie pour m'instruire* (fin).

Ces notions : substance, cause et fin, sont ce que les philosophes appellent les *notions ou idées premières*. De ce nombre sont aussi les idées de *temps* et d'*espace* et l'idée d'*absolu*. Mais, d'une part, l'idée superficielle que nous donnons à nos élèves de l'espace et du temps peut être tirée de l'expérience, obtenue par la généralisation. D'autre part, l'idée d'absolu appartient à l'enseignement religieux. Il nous reste à étudier la substance, la cause et la fin. Nous avons défini chacune de ces idées ; voyons maintenant comment nous les ferons acquérir à nos élèves.

a. SUBSTANCE. — Pour amener le sourd à concevoir l'idée de substance, nous lui ferons observer des corps susceptibles de subir diverses transformations, et nous attirerons son attention sur ce qui reste invariable au milieu de ces modifications. Nous prendrons, par exemple, un bâton de craie, nous en ferons noter la forme, la couleur, la consistance. Puis, après l'avoir pulvérisé et avoir coloré la poussière obtenue avec de l'encre, nous lui demanderons le nom de ce petit tas informe que nous lui montrons. Il nous répondra sans nul doute que c'est de la craie. Tout en l'approuvant nous lui présenterons alors quelques objections relatives à la forme, à la couleur, à la consistance de la poussière qu'il a sous les yeux, bien différentes des qualités similaires de l'objet qu'il a d'abord appelé de la craie. Puis nous ajouterons que toutes les qualités du bâton de craie ont changé, en effet, mais que la *substance* est restée la même, et que c'est bien encore de la craie que nous lui montrons. Nous raconterons ensuite l'histoire du placard qui se trouve dans la classe : c'était d'abord un arbre, puis plusieurs planches, lesquelles, façonnées par le menuisier, sont devenues un placard. En subissant ces diverses transformations, un certain nombre des qualités du bois se sont modifiées, mais la *substance* est restée la même : c'est du bois dans le placard

comme dans l'arbre et dans les planches. Ainsi opposée aux qualités qui changent, la substance, qui ne change pas, sera certainement comprise après quelques exemples bien choisis.

b. CAUSE ET FIN. — La curiosité des enfants est reconnue de tous ceux qui les approchent : parents ou instituteurs, lesquels sont constamment harcelés de questions par eux, et ont à leur expliquer à chaque instant le pourquoi des phénomènes. Les sourds-muets n'échappent pas à cette règle générale : à leur arrivée à l'Institution, ils nous demandent déjà la cause et le but des faits dont ils sont les témoins, et dès qu'il connaissent l'expression *pourquoi*, c'est peut-être une de celles dont ils font le plus souvent usage. Nous pouvons en conclure que les idées de cause et de fin existent à l'état latent dans l'esprit des enfants, et qu'elles n'attendent qu'une occasion pour se développer.

La conjonction interrogative *pourquoi*, nous l'avons déjà dit, appelle à la fois l'idée de cause et celle de fin. Nous pouvons donc nous servir de cette expression pour développer l'une et l'autre de ces idées. Quand nous interrogerons l'élève sur la cause d'un phénomène, il répondra avec la conjonction *parce que ;* il emploiera dans sa réponse la conjonction *pour* lorsque nous le questionnerons sur le but poursuivi par celui qui produit ce phénomène.

Toutefois, devrons-nous, à l'exemple de Valade-Gabel, lui faire comprendre, dès le début pour quelles raisons la réponse qu'il fait à la question *pourquoi* varie suivant les cas, et préciser la double signification de cette expression en lui donnant comme synonyme l'une ou l'autre de ces formules : *pour quelle cause ? — dans quel but ?* — Non, et en voici la raison : si nous enseignons de très bonne heure la conjonction *pourquoi*, notre élève n'est pas capable de comprendre cette distinction. En voulant l'établir, nous jetons la confusion dans son esprit. Si au contraire nous attendons, pour enseigner cette expression, que le développement intellectuel du jeune sourd lui permette de distinguer la cause du but, nous le privons pendant plusieurs années d'une expres-

sion précieuse qui lui aurait permis de se faire expliquer les faits dont il est le témoin et, par suite, d'étendre ses idées et d'exercer son raisonnement et son jugement.

La marche suivie aujourd'hui à l'Institution nationale fait disparaître ce double inconvénient. On enseigne de très bonne heure l'expression *pourquoi* au moyen d'exemples amenant l'emploi de *parce que* (cause), puis un peu plus tard on donne des exemples amenant l'emploi de la conjonction *pour* (fin), mais sans expliquer cette différence dans la réponse. Enfin lorsque l'intelligence de nos élèves est suffisamment développée, on précise le double sens de la conjonction *pourquoi* à l'aide des formules citées plus haut. De cette façon, nos élèves possèdent de bonne heure l'instrument qui leur permet de satisfaire leur curiosité. Et si, pendant un certain temps, ils n'ont pour les guider dans la forme à donner à leurs réponses que l'usage seul ; si, par conséquent, les idées de cause et de fin sont d'abord un peu confuses dans leur esprit, c'est là un éger inconvénient que nous faisons facilement disparaître le jour où nos élèves sont capables de distinguer la cause d'un phénomène du but que poursuit celui qui le produit. Quelques exemples bien choisis suffisent pour amener ce résultat.

(*A suivre.*) B. THOLLON.

LES INSTITUTIONS DE SOURDS-MUETS

A L'EXPOSITION UNIVERSELLE DE CHICAGO

Le journal *El Magisterio español*, de Madrid, publie, dans son numéro du 20 mai dernier, une lettre de son correspondant de Chicago, à laquelle nous empruntons le passage suivant :

« L'une des sections les plus intéressantes de l'Exposition espagnole à Chicago est, sans contredit, celle qui concerne le Collège national des sourds-muets de Madrid.

« Cet établissement donne à ses élèves l'éducation physique, morale, intellectuelle, artistique et industrielle.

« On sait que l'invention de l'art d'instruire les sourds-muets est due au bénédictin espagnol Ponce de Léon, qui conçut son système vers 1570 ; — système qui fut mis en pratique depuis, en France, par l'abbé de l'Épée, homme d'une grande science et d'une grande charité.

« L'Espagne est le pays où a été appliquée en premier lieu cette méthode d'enseignement et celui dans lequel ont été faits les plus grands efforts pour son perfectionnement. La section du Collège national de Madrid permet de juger les progrès réalisés, en exposant aux regards des visiteurs le matériel qui s'emploie dans l'enseignement des sourds-muets, les livres dont il est fait usage et les travaux exécutés par les élèves. »

On ne peut qu'applaudir aux sacrifices consentis par l'Espagne, pour la représentation à l'Exposition de Chicago de son Institution nationale de sourds-muets, et nous formons des vœux sincères pour le succès du Collège national de Madrid.

Il est regrettable que les circonstances n'aient pas permis à l'Institution nationale de Paris de figurer, elle aussi, à cette Exposition.

Elle avait sa place marquée à la grande Exposition américaine, l'Institution-mère d'où sont sorties les premières institutions du monde entier, sans oublier le Collège national de Madrid lui-même, comme aussi la plus ancienne institution des États-Unis, celle d'Hartford (Connecticut).

Le succès obtenu par elle à Paris, lors du centenaire de 1789, ne se serait certainement pas démenti sur les bords du lac Michigan, à l'occasion du quatrième centenaire de la découverte de l'Amérique.

C'est qu'aussi — disons-le au risque de nous montrer quelque peu indiscret — pour le cas où il aurait été donné à notre Institution nationale de participer à l'Exposition Colombienne, son Directeur, M. Javal, avait conçu une idée qui, mise en pratique, aurait été une des attractions les plus originales de la section française.

Devant l'impossibilité de produire de l'autre côté de l'Atlantique ce qui, dans notre enseignement spécial est, aujourd'hui plus que jamais, le point intéressant par excellence, nous voulons dire *nos élèves eux-mêmes parlant devant les visiteurs et avec eux*, l'Administration avait songé à exposer leur parole.

Leur parole aurait été envoyée là-bas. On l'aurait *vue*, et on l'aurait *entendue*.

Grâce à la chronophotographie, cette curieuse invention française dont il a été rendu compte ici même (1), on aurait fait voir, avec l'illusion de la vie et du mouvement, la parole de nos pupilles.

Pour l'audition de cette même parole, c'est au phonographe d'Edison que l'on se serait confié. Ce merveilleux appareil américain aurait été chargé de rapporter à son pays d'origine les sons articulés devant lui, dans notre vieille Europe, par les élèves de l'Institution nationale de Paris.

(1) La photographie de la parole : A. Dubranle, *Revue Internationale*, VIIIe année, page 109.

Toute une série d'inscriptions phonographiques aurait recueilli dans les classes des sons, des mots, des phrases, des dialogues prononcés par les élèves des diverses années d'études, et la parole des jeunes infirmes de l'ouïe serait allée elle-même attester au Nouveau-Monde les progrès réalisés dans la maison de l'abbé de l'Épée.

Peut-être cette exhibition aurait-elle contribué à convertir aux bienfaits de la méthode orale pure les quelques hésitants qui peuvent exister encore parmi nos confrères de l'Étranger, et notamment en Amérique (1).

Auguste Boyer.

(1) Un récent article de la *Revue française* nous apprend que les Institutions françaises de Bourg, de Saint-Étienne et de Saint-Claude-lès-Besançon se sont fait représenter à l'Exposition de Chicago.

AVEUGLES ET SOURDS-MUETS

UN DOCUMENT

Le rapport de M. Lebon au Conseil supérieur de l'Assistance publique. — Ecoles régionales de jeunes sourds-muets et de jeunes aveugles.

Le Conseil supérieur de l'Assistance publique — celui qui fonctionne au ministère de l'Intérieur — a déjà fourni des matériaux nombreux aux Chambres, et il est sur le point d'élaborer un projet de loi d'une certaine importance sur l'éducation des jeunes sourds-muets et des jeunes aveugles. Une commission du Conseil supérieur vient d'approuver les termes et les conclusions d'un rapport de M. Lebon, député de Rouen, et ce rapport sera soumis à l'approbation du Conseil supérieur à sa prochaine session.

Parmi les infirmités qui atteignent l'enfance, celles de la surdi-mutité et de la cécité sont véritablement dignes d'exciter la pitié publique. Non seulement au point de vue de la bienfaisance, mais encore au point de

vue du respect de la loi sur l'instruction obligatoire, l'État ne peut se désintéresser du sort des jeunes sourds-muets et des jeunes aveugles nécessiteux.

D'après une enquête faite par l'administration, sur les 4,000 jeunes sourds-muets ayant l'âge scolaire, les trois institutions nationales de Paris, Bordeaux et Chambéry n'entretiennent que 521 enfants (269 garçons et 225 filles). Sur les 3,475 autres petits infirmes, 2,775 (1,350 garçons et 1,445 filles) fréquentent 60 écoles spéciales disséminées sur la surface du territoire ; en outre, 194 enfants (108 garçons et 86 filles) sont élevés d'après la méthode Grosselin, dans les écoles primaires d'entendants parlants.

M. Lebon, rapporteur du Conseil supérieur, tire de ces chiffres ces conclusions que 486 enfants en âge de scolarité se trouvent privés de l'enseignement en commun, sans qu'on puisse déterminer combien sur ce nombre sont instruits dans leur famille et combien, d'autre part, en raison de leur inaptitude intellectuelle, sont absolument incapables de recevoir aucune instruction.

Ces 60 écoles, en grande partie subventionnées par les villes et les départements, doivent presque exclusivement leur existence à l'initiative privée ; cette existence est trop souvent précaire, la durée de l'enseignement est loin d'y être uniforme, la méthode orale pure, qui a pour résultat de faire parler les muets, y est inconnue, l'éducation professionnelle naisse généralement à désirer, le recrutement du personnel enseignant l'offrepas toujours des garanties suffisantes.

Écoles régionales

Pour ces diverses raisons, il a paru au gouvernement, notamment à M. Henri Monod qu'il y avait lieu d'obvier à ces inconvénients trop réels par la création d'écoles régionales semblables à celles que la Convention avait voulu instituer.

L'honorable rapporteur propose en conséquence les grandes lignes d'un projet de loi qui reposerait sur les principes suivants : 1° les institutions nationales de sourds-muets de Paris et de Bordeaux seront spécialement affectées au rôle d'écoles normales pour former les candidats au professorat ; 2° nul ne pourra être admis à enseigner dans une institution de sourds-muets sans avoir obtenu un diplôme délivré par un jury spécial ; 3° l'instruction à donner aux sourds-muets et comprenant l'enseignement intellectuel et professionnel sera obligatoire de huit à seize ans pour les enfants aptes à les recevoir ; les arriérés recevront l'éducation dans des établissements agricoles ; 4° les dépenses concernant l'instruction des sourds-muets indigents seront à la charge de l'État, des départements et des communes.

Les jeunes aveugles

La France se trouve également, pour les jeunes aveugles, dans un état d'infériorité par rapport aux besoins à satisfaire. On compte environ un

millier de jeunes aveugles ayant l'âge scolaire. L'Institution nationale a une population de 136 garçons et de 80 filles, soit au total 226 enfants ; sur les 817 autres jeunes aveugles, 697 (325 garçons et 374 filles) sont entretenus dans vingt-deux écoles existantes à l'heure actuelle ; il n'y aurait, d'après cette statistique officielle, que 120 enfants atteints de cette infirmité ne recevant aucune instruction M. Lebon se demande combien il s'en trouve, parmi les élèves des écoles libres, qui ne reçoivent qu'un enseignement insuffisant pour leur donner des moyens d'existence.

« Si, dit le rapporteur, en tête des 22 établissements dont il vient d'être parlé, on peut citer l'école Braille, appartenant au département de la Seine, et à côté d'elle quelques autres qui méritent des éloges, il en est beaucoup qui restent inférieures à leur tâche ; il y a même quelque chose de plus grave : pour certains établissements, *l'admission de quelques aveugles n'est qu'un prétexte à une coupable exploitation de la charité publique.* Ces paroles, prononcées au Congrès de 1889, n'ont soulevé que des applaudissements, tant elles étaient tristement vraies ! »

Opinion de l'Administration

L'Administration pense que, pour les sourds-muets, il est possible d'utiliser les écoles existantes ; elle ne pense pas que, pour les jeunes aveugles, sauf pour l'école Braille, les établissements libres puissent être convertis en écoles régionales.

Aussi, cinq écoles régionales nouvelles seraient établies dans le département de l'Oise ou de la Seine, dans les départements de la Sarthe, de la Dordogne, de l'Ardèche et de la Côte-d'Or ; la France serait ainsi partagée en cinq circonscriptions, chacune de ces subdivisions territoriales relevant d'une école régionale de jeunes aveugles.

L'enseignement y serait donné sur le modèle de l'école Braille, où ces intéressants infirmes sont élevés de six à treize ans ; l'éducation professionnelle se rapprocherait de cette école de Saint-Mandé, où les petits aveugles apprennent la vannerie, le cannage et l'empaillage des chaises, la confection des couronnes de perles, la fileterie, les travaux de tricot et de crochet.

D'après les intentions du gouvernement et de la Commission du Conseil supérieur de l'Assistance publique, la célèbre institution nationale des jeunes aveugles de Paris, réservée plus spécialement à son rôle d'école normale, pourrait toujours recevoir les sujets d'élite, notamment tous ceux qui sont doués d'une véritable vocation artistique et musicale.

Avec cette nouvelle organisation d'écoles régionales, l'Etat prendra lui-même la responsabilité de fournir l'instruction primaire et d'apprendre un métier à tous les jeunes aveugles et à tous les jeunes sourds-muets de France. Un tel projet est trop généreux pour que tous les gens de cœur n'y applaudissent pas des deux mains.

(Extrait du *XIX*e *Siècle.*)

INFORMATIONS

Un sourd-muet en cour d'assises. — La cour d'assises de l'Oise, présidée par M. Warmez, conseiller à la cour d'Amiens, vient d'avoir à juger une cause qui se présente rarement dans les annales judiciaires. Un jeune homme de vingt-cinq ans, sourd-muet, était traduit devant elle sous la prévention de crime contre les mœurs. Il a été interrogé avec l'aide de son père, cité comme témoin.

Après réquisitoire de M. Castaing, procureur de la République, et plaidoirie de Me Herselin, la cour a condamné le jeune sourd-muet à deux ans de prison, après admission par le jury de circonstances atténuantes.



Fête au profit du Comité français de participation au Congrès international des sourds muets de Chicago. — Le samedi, 20 mai, l'Association amicale des Sourds-Muets de Paris a donné dans la salle de l'Eden-du-Temple, rue de Bretagne, la fête que nous avions annoncée, au profit du Comité français de participation au Congrès international de Chicago.

Cette séance a été particulièrement intéressante.

M. Auguste Varenne a charmé son auditoire dans l'interprétation de *Grosse Déception* et de *une Lettre anonyme*. Dans cette dernière pantomime, M. Varenne a été merveilleusement secondé par Mlle Marguerita, admirable de grâce et de simplicité.

M. Cambuzat a mimé d'éloquente façon les fables de La Fontaine : *la Cigale et la Fourmi* et *le Gland et la Citrouille*.

M. Desperriers a fort diverti par son interprétation des

contes comiques : *Le Marchand de bonnets de coton et les Singes* et *le Chasseur et les trois Lapins.*

Compliments à M. Motteu pour ses fantaisies acrobatiques, et à M. Lance — un parlant celui-là — qui a débité avec beaucoup d'art et de sentiment une poésie de Musset et un sonnet, *Après l'exil*, de M. Alberge.

Le tirage de la tombola, dont les lots étaient pour la plupart l'œuvre des dames Silencieuses qui assistaient à cette fête, a suivi la représentation.

Disons que les sourds-muets de France comptent être représentés au congrès de Chicago par six délégués.

L'élection aura lieu le 4 juin prochain.

***

Le Congrès des sourds-muets de Chicago. — La réunion pour l'élection d'un délégué au Congrès international des sourds-muets de Chicago, a eu lieu le 4 juin, à la mairie du sixième arrondissement de Paris.

Deux cent soixante-dix sourds-muets français ont pris part au vote.

C'est M. Henri Gaillard, ancien élève de l'Institution nationale de Paris, rédacteur en chef de la *Gazette des sourds-muets*, qui a été élu par 195 voix.

Cinq délégués volontaires se joindront au délégué officiel.

REVUE DES JOURNAUX

La Gazette des sourds-muets, mai 1893, de Nancy. — Nous disions dernièrement que le format de la *Gazette des sourds-muets*, était celui des journaux ordinaires.

Dans le numéro qui nous occupe aujourd'hui, les administrateurs, MM. Henri Remy et René Desperriers se demandent s'il ne conviendrait pas de modifier de nouveau le format de leur publication.

« Nous demandons à nos abonnés, disent-ils. de vouloir bien se rappeler la proposition de notre éminent collaborateur, M. l'abbé Rieffel, tendant à ce que la *Gazette* prenne un format de revue, ce qui la rendra plus commode et plus facile à relier.

« Du résultat des réponses qui nous parviendront avant le 1er juillet, dépendra le format de la quatrième année du journal, format qui sera définitif.

« Si les partisans du grand format étaient mis en minorité, nous adopterions le format de grande revue, analogue à celui de la *Revue Bleue*, qui donnera toujours à notre *Gazette* un bel air de vaillance. »

Un article intitulé *Les Sourds-Muets en Amérique* nous apprend l'existence dans ce dernier pays de 87 publications périodiques rédigées par des sourds-muets pour les sourds-muets et parmi lesquelles un journal de bons mots illustré, un journal politique, la *Presse silencieuse;* un autre journal, le *Journal des sourds-muets,* paraît en deux formats.

Il y a trois ans, il n'existait encore en France aucune publication de ce genre. La *Gazette des sourds-muets* est venue combler cette lacune.

Un fait peu connu est le suivant, que nous trouvons dans l'article *Les sourds-muets dans l'action électorale :* « En 1848, le célèbre sourd-muet Ferdinand Berthier, avec l'appui d'Esquiros, posa sa candidature à l'Assemblée Nationale. »

Il serait certainement intéressant de prendre connaissance du texte de l'Appel que Ferdinand Berthier adressa alors aux clubs parisiens.

La *Gazette* nous signale un nouveau succès de M. Montillier, artiste sourd-muet, élève de l'école des Beaux-Arts, qui vient d'obtenir une médaille de troisième classe au concours de sculpture d'après l'antique.

Dans sa séance du 20 avril dernier l'*Association amicale des sourds-muets* a adopté à l'unanimité une proposition de M. Henri Gaillard, tendant à la création de conférences destinées à compléter l'instruction des sourds-muets adultes.

On se rappelle sans doute que M. H. Gaillard a déjà exposé ses idées à ce sujet dans un intéressant article intitulé *Conférences de sourds-muets pour sourds-muets,* paru dans le numéro d'août 1891 de la *Revue Internationale.*

La proposition adoptée à ce sujet par l'*Association* est ainsi conçue :

1° Les séances de l'*Association* continueront à avoir lieu le 3e jeudi de chaque mois. Elles seront uniquement consacrées aux intérêts des sourds-muets ;

2° Les conférences auront lieu de deux manières différentes ;

3° La première manière s'appliquera à une période allant du mois d'octobre au mois de mars ;

4° La seconde manière s'appliquera à une période allant du mois d'avril au mois de juillet ;

5° Dans la première manière les conférences auront lieu une ou deux fois par mois, mais seulement le dimanche de 2 à 4 heures de l'après-midi ;

6° Dans la seconde manière les conférences auront lieu une fois par mois, le samedi, de 8 heures et demie à 10 heures du soir ;

7° Le programme de ces conférences devra être des plus attrayants et des plus instructifs. Il sera fixé par une commission spéciale ;

8° Les convocations aux conférences seront faites par voie de circulaires ou d'avis ;

9° Tous les sourds-muets des deux sexes y seront admis ainsi que les entendants-parlants qui s'intéressent aux sourds-muets. »

Nous trouvons ensuite le compte rendu de l'Assemblée générale tenue le 16 avril dernier, à Rouen, par l'*Association fraternelle des sourds-muets de Normandie.*

On sait que cette Société a été fondée tout récemment grâce à l'initiative de M. L. Capon, directeur-fondateur de l'Institution des sourds-muets d'Elbeuf.

L'Association fraternelle a obtenu les adhésions d'un certain nombre de hautes personnalités : MM. Jules Siegfried, député, ancien ministre ; Lesouëf, R. Waddington, P. Casimir Périer, sénateurs ; Félix Faure et J. Goujon, députés ; E. Ferry, Bochet, Génestal, conseillers généraux.

Dans cette séance, le bureau de l'*Association* a été définitivement constitué comme suit :

MM. L. Capon, président pour cinq ans ; A. Cavelier, vice-président ; P. Bertrand fils, secrétaire ; H. Bourdon, trésorier ; ces trois derniers pour trois ans.

Auguste Boyer.

BIBLIOGRAPHIE

De la mue de la voix chez le jeune sourd-parlant, par Auguste Boyer, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris. — (*Thèse pour l'agrégation de l'enseignement des sourds-muets*, présentée et soutenue en octobre 1892) (1).

M. Boyer, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, vient de publier la thèse qu'il a soutenue en octobre dernier pour l'obtention du titre d'agrégé. On sait que la soutenance d'une thèse a lieu devant un Jury de huit membres désignés par le Ministre.

Précédé d'un avant-propos et d'une introduction, le travail de M. Boyer est divisé en trois parties.

Dans la première, l'auteur cite les ouvrages qui se sont occupés de la mue de la voix chez le sourd-parlant, il recherche les causes qui peuvent influer sur l'époque à laquelle se produit ce phénomène et remarque en terminant que sa durée est des plus variables.

Dans la deuxième partie, il étudie les modifications subies par l'organe vocal et par la voix du sourd lors de la puberté et l'influence de la mue sur l'articulation des sons et sur la voix chez les garçons et chez les jeunes filles.

Dans la troisième partie, il trace la conduite que doit tenir le professeur durant la mue et donne un certain nombre de conseils qu'il tire des causes physiologiques mêmes qui provoquent cette modification de la voix. Il ne se dissimule pas les difficultés qu'on éprouve à amener le sourd-muet à bien parler et il ajoute avec raison que le professeur qui sait prendre toutes les précautions voulues peut, dans une large mesure, remédier aux défauts qui se présentent dans la voix et dans la prononciation de son élève, et finir par le doter d'une parole intelligible.

C'est, on le voit, un travail fort important, rempli de faits et de réflexions très judicieuses ; riche en indications précieuses, il est digne de servir de guide aux instituteurs de sourds-muets et doit, à ce titre, figurer dans leur bibliothèque.

Je regrette que l'abondance des matières et les bornes de ce journal ne me permettent pas de m'étendre plus longuement sur le livre de M. Boyer, qui dénote une connaissance approfondie de la question et des recherches du plus haut intérêt. Il mérite véritablement de fixer l'attention de tous ceux qu'intéresse l'enseignement des sourds-muets.

A. Dubranle.

(1) En vente chez l'auteur, 11, rue de la Tombe-Issoire, à Paris. Envoi *franco* contre mandat-poste de 1 fr. 05.



Liste des ouvrages adressés le mois dernier à la *Revue* et dont il sera rendu compte dans le prochain numéro :

PÉRINI. — *Petites leçons de géographie et d'histoire.*

PAUTRÉ. — *Observations sur l'application de la méthode intuitive orale pure.*

BÉLANGER. — *Bibliographie générale des ouvrages parus en France ou en langue française sur l'enseignement des sourds-muets.* — Premier supplément.

BIANCHI. — *Admission des élèves dans les écoles de sourds-muets.*

Dr FÉRÉ. — *Les troubles de la mobilité des organes de la voix et de l'articulation chez les sourds-muets.*

LEBON. — *Rapport sur l'assistance aux jeunes sourds-muets et aux jeunes aveugles.*

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE

Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE

Ancien député

E. PEYRON

Directeur de l'Assistance publique

GODART

Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

NEUVIÈME ANNÉE

N° 4. — JUILLET 1893

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A **M. G. CARRÉ, Éditeur,** *58, rue Saint-André-des-Arts, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome IX. — N° 4. Juillet 1893.

LES ARTISTES SOURDS-MUETS AU SALON DE 1893

AUX CHAMPS-ELYSÉES

LA PEINTURE

Princeteau. — Princeteau n'avait point exposé au Salon depuis plusieurs années. Tout le monde l'avait regretté ! Le voilà qui nous revient avec deux toiles magistralement brossées. — C'est que Princeteau, un artiste de premier ordre, peint avec une rare puissance les scènes de la vie champêtre. Regardez son « déchargement de foin » : le bel attelage de fermier aisé ! Haute, massive, lourde, la charrette est sous le hangar. J'admire pour ma part la tête pensive de ces bœufs au repos, et le mouvement si naturel, si vivant, du paysan campé au haut de la charrette ; d'un vigoureux effort, l'homme enlève la botte de foin au bout de sa fourche et la tend à son camarade qui va la ranger dans la grange auprès des autres.

J'admire aussi ce coin de porte par où pénètrent, radieux et éclatants, les rayons du soleil allumant les profondeurs du hangar jusqu'aux toiles d'araignée de la toiture. A travers ce coin de porte on entrevoit, en une éblouissante vision, et la lumière embrasée de midi, et la fraîche verdure, et l'air pur, ces saines récompenses de l'ouvrier des champs.

On a vraiment la sensation de cette clarté qui inonde la porte et de la bonne odeur du foin coupé.

Arrivé devant l'autre tableau du même artiste, tout d'abord

nous ne distinguons rien : nous sommes trop près, et cette toile magistrale demande à être admirée de plus loin. — En nous reculant, voici que nous apercevons dans un petit cadre (petit, relativement, car il a plus de 10 mètres carrés) trois bœufs énormes, plus grands que nature, des bœufs comme ceux que Pierre Dupont a chantés. Leur taille est telle qu'on n'a pu faire entrer qu'une partie de leur corps dans le cadre. Cette particularité contribue à leur donner l'aspect colossal et fait penser à cet archange de Raphaël, qui s'envole hors du cadre et semble retourner vers le ciel d'où il est venu, simplement parce que l'extrémité de ses ailes n'a pu tenir dans le tableau.

Ici nous ne sommes pas dans le ciel, mais dans l'étable aux obscurs recoins. Néanmoins les bœufs de Princeteau ont quelque chose d'idéal, de grandiose, de romantique comme les images de Victor Hugo, de puissant et de naturel comme les descriptions de Zola.

La scène représente les préparatifs du départ : deux bœufs sont accouplés. Le joug leur serre le front ; en route ! Le char attend !

Petit à côté de ses puissants auxiliaires, l'homme donne un dernier tour de corde et jette un regard attendri sur les rudes compagnons de son labeur quotidien, tandis que, couché sur le flanc, monstrueux, ruminant, un troisième bœuf regarde partir les camarades, une pointe de mélancolie dans les yeux, comme une tristesse de les voir s'en aller. — L'artiste a peint l'âme de ces animaux, la résignation de ceux qui s'en vont, le regret de celui qui reste, et toute cette poésie vivante que la nature a mise au visage des bêtes même les plus humbles.

Par une lucarne, le soleil se rue dans l'étable, semant à travers la paille fraîche de la litière comme une traînée de feu. Cette paille peinte au couteau, à la façon de Bonnat, n'est pas une des moindres beautés du tableau (1).

(1) Ce tableau vient d'être acquis par la Commission des Beaux-Arts de la ville de Paris. Nous en sommes heureux pour le peintre auquel nous offrons une fois de plus, à cette occasion, nos meilleures félicitations.

Princeteau, si je ne me trompe, est candidat à la première médaille, en attendant mieux. Tous nos vœux accompagnent l'éminent artiste.

*
* *

Loustau. — Encore un modeste et un sincère que ce doyen des peintres sourds-muets, lequel obtint en 1842 sa première médaille au Salon.

Au haut du mur, à côté d'un Pierrot d'une éclatante blancheur, non loin d'une Salammbô et d'une Cléopâtre de théâtre, qui sautent aux yeux de tous, un humble cadre de bois de chêne attire le regard par sa simplicité même : c'est *la Paysanne* de Loustau. Quelle que soit la valeur tapageuse et brillante des pierrots, des reines et des princesses d'à côté, notre paysanne eût mérité par ses qualités très réelles d'être placée moins haut : car elle est vraiment fort bien, la bonne femme, et gaie tout de même, malgré son grand âge et sa petite figure de pomme ridée. Ridées, comme sa figure, ses pauvres vieilles mains retiennent les coins de son tablier d'où débordent les fleurs des champs dont l'aïeule vient de faire ample moisson. Une joie illumine son visage. Sans doute elle songe au bonheur des tout petits quand elle va leur montrer les rouges coquelicots, et les beaux bluets, et les blanches marguerites, et les boutons d'or pareils à des louis.

Peut-être aussi songe-t-elle au printemps d'autrefois, où elle n'allait pas seule cueillir les fleurs des bois. Cependant son vieux corps amaigri flotte dans sa robe de bure devenue trop large. Ce portrait, correctement dessiné et consciencieusement peint, me fait penser que l'auteur est presque un contemporain du grand maître qui proclamait cette vérité trop méconnue aujourd'hui : « Le dessin est la probité de la peinture ! »

*
* *

Chéron. — Nous avons eu le plaisir de retrouver au Salon Olivier Chéron, avec sa marine annuelle. Cette fois, l'artiste

nous montre la mer aux environs de Camaret (Finistère). Les flots mourant au pied des falaises leur font comme un ourlet d'écume : des barques de pêcheurs sillonnent l'horizon, mettant sur le bleu des flots les taches blanches de leurs voiles. En cette journée d'été, le ciel est bleu comme la mer, dont l'artiste a étudié et rendu les tons changeants et les reflets azurés. Nous avons remarqué plus particulièrement le rivage au premier plan, avec son rare gazon, pelé par place, et laissant voir des plaques de terre jaune et sablonneuse.

De Chéron encore est le petit dessin portant le n° 1949, accroché au-dessus de la porte de la galerie et représentant les *ruines de la Cour des Comptes*. Autant que j'ai pu en juger étant données sa hauteur et ma mauvaise vue, il s'agit d'un fusain, aux détails très fouillés, reproduisant exactement l'aspect désolé et lamentable du susdit monument, longtemps après les incendies de la Commune. Nous constatons, et tous ses amis seront heureux de le constater avec nous, que l'accident de chasse de cet hiver n'a pas eu de suite fâcheuse pour le sympathique artiste.

*
* *

Léon Lambert. — Autre dessin : gravure à l'eau-forte : *la Liseuse*, d'après J.-P. Laurens.

En un de ces savants tableaux qui sont de véritables restitutions historiques, le Maître a représenté, dans un intérieur moyen âge, aux meubles sculptés, aux belles tapisseries murales, entourée de tapis, comme on en voit aux Gobelins, près d'une table comme on en voit au musée de Cluny, une jeune châtelaine, occupant ses loisirs à la lecture de quelque beau roman d'amour, en attendant que son seigneur et maître daigne revenir de la chasse ou de la guerre. De l'exécution je ne dirai rien. Le Jury a déjà distingué les gravures de L. Lambert qui s'est vu décerner une médaille à un Salon précédent. Ce ne sera point la dernière.

———

SCULPTURE

Paul Choppin. — « Ce fut comme un éclair du ciel. Tout le monde fut saisi, ravi. Tous reconnurent ce chant, entendu pour la première fois. Le monde, tant qu'il y aura un monde, le chantera à jamais. » S'inspirant de ce passage de Michelet, Paul Choppin a composé une Marseillaise, qui est la personnification symbolique du chant immortel, de l'hymne de France. La tête, au front ceint de lauriers, est inspirée et expressive. La poitrine, les bras sont admirablement modelés.

Elle est pleine de vie et de mouvement, la Muse patriotique chantant la chanson de France et portant son drapeau. Avec ses larges ailes, c'est bien la chanson ailée volant à travers l'espace et semant aux quatre coins du monde les idées d'humanité, les germes de civilisation et de progrès. La belle statue de Choppin n'est en somme qu'une nouvelle édition, « revue, corrigée et augmentée », de la Marseillaise que le même artiste exposa en 1891. Choppin se répète, va dire quelque envieux. A cela je répondrai que Frémiet a bien fait deux Jeanne d'Arc. Eh bien ! et les peintres Henner et Bouguereau et tant d'autres ne se répètent-ils point? Et les critiques donc?

Il n'est que juste d'ailleurs de constater que la Marseillaise de cette année est infiniment supérieure à celle de l'autre année. Certes c'est le même corps, le même mouvement ; mais l'aspect du visage a changé, et la couronne de lauriers a remplacé le bonnet phrygien ; au glaive l'artiste a substitué le drapeau ; ce n'est plus la guerrière menaçante, aux cris de mort, l'héroïne des jours sanglants ; c'est l'hymne de joie et de délivrance, symbole de paix et d'espérance. Et ce n'est pas seulement comme idée, comme sujet, c'est aussi comme exécution que nous préférons la seconde manière. Le drapeau est autrement décoratif que l'épée, et tout le haut de la statue a acquis plus d'ampleur.

Choppin expose, en outre, un portrait en bronze, grandeur

naturelle, du Dr Bérillon. Ce buste, un des plus remarqués du Salon, fait le plus grand honneur au jeune statuaire. On y retrouve les qualités dominantes de toutes les œuvres de Choppin : la vie et le mouvement. Or il ne doit pas être facile de faire vivre le bronze, si j'en juge par la foule des bustes que j'ai déjà vus.

La physionomie du docteur est très expressive, très vivante et très ressemblante.

Le Dr Bérillon a lieu d'être satisfait. Cette nouvelle œuvre d'art ne déparera pas celles, quelles qu'elles soient, qui ornent déjà le salon du praticien.

*
* *

Félix Martin. — Le 12 juillet 1762, près de l'embouchure de l'Orne, les Anglais tentèrent une descente sur notre littoral : elle fut repoussée, malgré l'obscurité de la nuit et l'épaisseur du brouillard, par le courage et la ruse du sergent garde-côte, Michel Cabieu qui, seul, tira quelques coups de fusil, battit la caisse et commanda la charge, comme si son bataillon eût été là. Au bruit des coups de fusils, des rappels du tambour et des commandements, l'ennemi, croyant à la présence d'un corps d'armée, prit la fuite.

Si vous visitez les plages de la Manche, dans le département du Calvados, on ne manquera pas de vous conter la légende du sergent Cabieu. Félix Martin nous la conte à sa façon. En un bas-relief, de plâtre teinté, où l'héroïque sergent joue naturellement le principal rôle, avec son tambour, l'artiste nous retrace la scène historique, telle qu'on se plaît à l'imaginer. Cabieu, tapant à tour de bras sur la peau de son tambour, long comme ils étaient alors, un fusil déchargé à ses pieds ; sur la plage, un soldat anglais, le chef du détachement sans doute, mortellement blessé, tandis que les autres font force de rames pour regagner leurs navires ; le tout est empreint de ce cachet artistique et de cette exécution classique, qui sont comme la caractéristique du talent de Félix Martin.

L'éminent statuaire expose, en outre, quatre médaillons, qu'on aurait grand tort de juger à leur taille. Ils sont tout petits en effet, mais d'une réelle valeur. L'un d'eux est une apothéose de l'abbé de l'Épée. Au haut du piédestal le buste de l'illustre instituteur : une femme, la France ou la Charité, vient déposer sur le socle, hommage d'immortelle gratitude, une gerbe de fleurs, tandis qu'un enfant, un sourd-muet, vient lui aussi ajouter sa fleur au bouquet.

Au dessous, servant d'inscription, la belle définition de la reconnaissance donnée par le sourd-muet Massieu : *La reconnaissance est la mémoire du cœur !*

Ne pensez-vous pas, comme moi, que c'est là une belle médaille à faire graver en bronze, et que nombre d'écoles se feront un plaisir de l'acheter?

Ailleurs nous assistons à la délivrance de Déjanire. Le Centaure Nessus gît, mortellement atteint par la flèche empoisonnée qu'Hercule a décochée au ravisseur, tandis que le héros grec reçoit le prix tant désiré de sa victoire : la fille d'Œnée se jette dans les bras de son libérateur. La Déjanire que nous montre Félix Martin valait vraiment la peine d'être enlevée..... et sauvée.

Ici un enfant ailé, le bras armé d'une flèche, terrasse un lion. L'allégorie n'est point si mythologique qu'elle en a l'air ; n'est-ce point, en effet, l'éternelle vérité de l'amour triomphant de la force. Qu'en dites-vous? Omphale, Dalila, Judith, et vous toutes qui fûtes aimées?

Le quatrième médaillon est un portrait. On n'aperçoit que le fin profil et le buste, vu de dos. On a vraiment raison de se décolleter, Madame, quand on a d'aussi belles épaules à montrer.

Ancien élève de l'Institution des sourds-muets de Paris, Félix Martin est, avec Choppin, un de ceux dont elle est le plus justement fière. Comme statuaire, son œuvre est des plus considérables. On en peut voir de nombreux et très remarquables échantillons au Musée des Sourds-Muets de l'Institution de Paris. Tout le monde a admiré, dans la cour d'honneur de cette Institution, la belle statue de bronze de

l'abbé de l'Épée donnée par lui à l'École de Paris. Il me souvient encore de notre joie à tous lorsque, il y a une quinzaine d'années, nous eûmes, le jour de l'inauguration de la statue, le plaisir de voir le ministre de l'Intérieur décorer de sa main le savant et généreux sculpteur. Félix Martin, depuis longtemps *hors concours*, s'est vu décerner en outre une médaille à l'Exposition Universelle de 1889.



Gustave-Nicolas Hennequin. — Hennequin expose deux petits bustes en bronze : l'abbé de l'Epée et l'abbé Sicard, le maître et l'élève, l'apôtre et le penseur. — Le portrait de l'abbé de l'Épée s'écarte un peu de la tradition artistique.

Les artistes ont une tendance naturelle à idéaliser leurs modèles; mais, si le modèle est l'abbé de l'Epée, et si l'artiste est un sourd-muet, cette tendance s'accentue encore; c'est ce qui a dû se produire pour l'image de l'abbé de l'Epée. Pour s'en convaincre, il suffit de jeter un coup d'œil sur les cent et quelques portraits de lui, qui se trouvent au Musée des Sourds-Muets. La beauté du modèle augmente à mesure que l'on s'éloigne de l'époque où il a vécu ; peu à peu, l'histoire fait place à la légende. — A mon avis, le principal mérite d'Hennequin est de s'être écarté de cette légende pour se rapprocher de la vérité historique. — Un homme comme l'abbé de l'Epée n'a que faire d'être beau. Son abbé Sicard, très authentique également, a la figure moins dure ici que sur maint autre de ses portraits, et je ne pense pas qu'Hennequin ait cédé au désir de le poétiser, mais, plutôt, qu'il s'est appuyé sur des documents incontestés.



Fernand Hamar. — Si j'ai gardé pour la fin mon ami et ancien élève Hamar, c'est qu'il est de beaucoup le plus jeune des exposants de cette année. J'ai beaucoup goûté, et je n'ai pas été le seul, le grand et beau médaillon en terre cuite qui

représente ses neveux, François, André et Jacques. Le profil de ces trois enfants est artistement disposé et exécuté. Ces trois portraits ont un air de famille sans pourtant trop se ressembler.

Malgré le très vif plaisir que j'aurais à parler du buste en plâtre exposé par le même sculpteur, j'aime mieux avouer que je ne suis point parvenu à le découvrir.

La faute en est en partie imputable au livret du Salon qui porte le numéro 3955 pour 2955. Je l'ai d'autant plus regretté que c'était une œuvre de haute valeur. Voici, en effet, ce qu'en dit Henri Gaillard, dans la *Gazette des sourds-muets* :

..... « Quel ne fut pas mon profond étonnement, lorsque j'arrivai devant son numéro. Une étiquette dorée éclatait sur le piédestal du buste : MENTION HONORABLE. De suite, avidement, méticuleusement, je regardai, j'étudiai ce buste. Et vraiment c'était un superbe morceau de statuaire, exécuté, détaillé avec une maîtrise surprenante chez un jeune débutant. Avec cela qu'il représentait une figure extraordinairement sillonnée de rides, de plis profonds, tout un front puissant et ravagé, tombant jusqu'à des sourcils broussailleux, nullement négligés par la main de l'artiste, laquelle avait su ravir le feu des regards du modèle et le mettre au fond des orbites de plâtre, les rendant étrangement frémissantes de vie, tandis que les paupières boursouflées semblaient battre elles aussi. Fernand Hamar est le premier artiste sourd-muet qui soit récompensé pour un buste. Les autres l'avaient été pour des statues, des œuvres de grande dimension. Or, on sait combien le jury est difficile à l'endroit des bustiers, d'autant que les récompenses, peu nombreuses, sont parcimonieusement distribuées. Réussir ainsi à 24 ans et justifier son succès, c'est prouver qu'on a en soi l'étoffe d'un grand artiste ! »

*
* *

Plessis. — Nous apprenons également par la *Gazette*, trop tard malheureusement pour en parler, que le sourd-muet Plessis avait exposé, pour son début au Salon, le buste plâtre du peintre *J. M.*

*
* *

Après avoir jeté un dernier coup d'œil sur les œuvres des artistes sourds-muets et sur le joli buste en plâtre exécuté par la sœur d'une de mes élèves, Mme Lwoff, nous quittons le Salon de Sculpture, avec l'espoir de retrouver, l'an prochain, nos mêmes artistes et, avec eux, tous ceux qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pu prendre part à l'Exposition de cette année.

AU CHAMP DE MARS

Armand Berton. — Armand Berton, le peintre bien connu, est notre seul représentant au Champ de Mars, ce qui ne nous empêche pas d'être bien représentés.

Si vous visitez l'Hôtel de Ville de Paris, je vous engage à vous arrêter un peu devant les peintures de la salle des Sciences et à remarquer, parmi les quatre tableaux représentant les éléments (l'Eau, l'Air, le Feu, la Terre), cette femme poussant une barque qui personnifie l'eau. — Le tableau est signé A. Berton.

Suivant l'usage admis au Salon du Champ de Mars, A. Berton expose sept tableaux et presque autant de pastels. Ne pouvant les décrire tous, je me contenterai de rappeler ceux qui m'ont le plus frappé !

C'est, d'abord, *la Gamine au béret de velours.* Dans une pose mutine, provocante et délicieuse de naturel, l'enfant sourit malicieusement, tendant au baiser ses lèvres rouges comme une cerise que tout le monde veut croquer, et la carnation de ses joues fermes et potelées.

Charmantes également, et avec tant de bonne grâce, sont les deux fillettes à l'album. La tête de la plus jeune est ado-

rable et aussi la main de la grande qui feuillette le livre. Combien j'ai eu raison de dire que Berton excelle à peindre les enfants. Ce tableau porte une dédicace : *A mon ami Corbel.* C'est un joli cadeau que l'artiste a fait à son ami.

Nous nous arrêtons ensuite devant le tableau voisin, attiré par une tête de femme à l'allure pensive. Le coude sur la table, le bras replié sous le menton, devant l'encrier ouvert et la feuille blanche qui attend, elle rêve à la lettre qu'elle va écrire..., elle pense à celui qui n'est pas là, elle réfléchit à toutes les bonnes choses qu'elle va lui dire. — L'expression de ce visage plongé dans la méditation, *avant la missive*, comme dit l'auteur, est rendue avec un rare bonheur.

A citer également le portrait de femme aux manches de velours. Le costume est bien un peu raide, mais la physionomie est si délicieuse !

La toilette est une étude de nu d'un joli dessin et d'une belle couleur. Derrière moi un mauvais plaisant déclare que la belle est dans un bain de vapeur. A quoi je réponds, comme je l'ai déjà fait dans mon compte rendu du Salon de 1891. « La manière de Berton ressemble un peu à celle de Carrière. On peut aimer ou ne pas aimer ce genre de peinture ; on ne saurait ni contester sa valeur artistique, ni mettre en doute l'effet qu'elle produit. Volontairement ces peintres enveloppent leur sujet dans une atmosphère de brouillard d'où se dégage parfois une note un peu triste ; mais ils produisent en même temps des impressions saisissantes. »

Dans la salle des dessins nous retrouvons Berton avec quatre pastels.

Elle est bien sérieuse cette petite Fernande. C'est sans doute chose grave que de poser pour son portrait.

Et vous aussi, Mademoiselle Odette, vous êtes bien gentille et plus gaie. Tendez avec joie vos gentilles menottes vers les fleurs et conservez toujours le beau regard et le sourire que l'artiste a si bien rendus au milieu de la broussaille de vos blonds cheveux ; restez ! restez, longtemps encore, ô mignonne, la gracieuse enfant que vous êtes.

A citer également, la tête fine, la chair transparente et

les yeux bleus si limpides de la fillette qui porte le numéro 1109, et la femme qui dort au 1111.

*
* *

Cette année, comme les précédentes, M. Burgers, professeur de l'Institution Nationale des sourds-muets de Paris, expose deux tableaux très remarquables — M. Burgers, heureusement pour lui, n'est ni sourd ni muet, mais il montre à nos élèves le chemin du Salon; à ce titre ses œuvres relèvent un peu de notre critique.

Ses deux vues de Venise sont très belles. Et je ne sais pourquoi je préfère *Le soir à Venise* au brillant panorama de la *Salute*. Peut-être qu'à Venise les nuits sont encore plus agréables que les jours. Quoiqu'il en soit, le crépuscule aux teintes violettes est du plus bel effet. L'ombre descend sur la lagune. Au loin Venise s'endort dans la paix du soir. Les dômes, les tours, dressent par-dessus les toits leurs silhouettes noires. Rigides et pointus comme des aiguilles les mâts s'élèvent au-dessus des eaux. Penchés de tout leurs poids sur les longues perches, les gondoliers hâtent la marche des bateaux, et ceux qui ont vu Venise croient entendre encore le cri particulier, avertissement lugubre des rameurs qui se croisent au détour des rues dans la solennité du soir. A droite, les fanaux s'allument, piquant une rangée d'étoiles dans la ligne d'encre des quais.

Le paysage de la *Salute*, au contraire, pris en plein midi, est tout ruisselant de lumière. On aperçoit les dômes sous un ciel de feu. Les maisons alignent leurs murs blancs sur le bleu des eaux, et la flottille des gondoles et des bateaux du port borde l'horizon de l'autre côté.

On a dit très justement de M. Burgers qu'il a le sentiment et la passion de la couleur. Il est assez curieux de trouver, chez un artiste né dans les brumes du Nord, pareil enthousiasme pour les pays ensoleillés.

Marius Dupont.

NOTE

SUR LES

TROUBLES DE LA MOTILITÉ DES ORGANES DE LA VOIX

ET DE

L'ARTICULATION CHEZ LES SOURDS-MUETS

Les lecteurs de la *Revue Internationale* n'ont certainement pas oublié un article de notre collaborateur, M. Aug. Boyer, intitulé *De l'éducation des organes vocaux du jeune sourd-muet*, paru dans le numéro de septembre 1891.

Dans cet article, M. Boyer s'efforçait surtout de familiariser ses lecteurs avec des expériences qui venaient d'être faites par M. le Dr Ch. Féré, le savant médecin de Bicêtre, et qui avaient pour but *l'exploration des mouvements des lèvres et de la langue* chez divers sujets.

M. Boyer terminait en demandant à M. le Dr Féré de vouloir bien reprendre ces expériences avec des élèves de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Ce sont les résultats de ces nouvelles expériences que M. Féré a consignés dans une étude publiée récemment par la *Revue neurologique* et intitulée : *Note sur les troubles de la motilité des organes de la voix et de l'articulation chez les sourds-muets.*

Nous devons à l'obligeance de l'éditeur de la *Revue neurologique*, M. G. Masson, et de l'auteur de l'article, M. le Dr Féré, de pouvoir reproduire cet intéressant travail et les figures qui l'accompagnent dans la *Revue Internationale.*

Dans plusieurs notes j'ai déjà eu l'occasion d'appeler l'attention sur les troubles de la motilité chez les bègues et les sourds-muets (1). J'ai relevé en particulier chez les sourds-muets des troubles de la motilité des organes de l'articulation

(1) Ch. Féré, Étude physiologique de quelques troubles de l'articulation (*Nouv. Iconographie de la Salpêtrière*, 1890, p. 168). — Influence de l'exercice musculaire sur l'énergie, la rapidité et la motilité des mouvements volontaires chez un bègue (*C. R. Soc de biologie*, 1890, p. 676). — Ch. Féré et P. Ouvry. Note sur l'énergie et la vitesse des mouvements volontaires, etc. (*Jour. de l'anat. et de la phys.*, 1892, p. 454.)

qui ont paru de quelque intérêt aux personnes qui s'occupent de pédagogie spéciale (2). Chez les sourds-muets non seulement les muscles qui doivent concourir à l'articulation des mots sont inhabiles à exécuter ces mouvements spéciaux, mais encore leurs mouvements sont faibles, lents et peu précis lorsqu'il s'agit d'exécuter des actes vulgaires qui n'ont rien à faire avec la fonction spéciale du langage articulé. Cette affirmation pourra surprendre ceux qui se contentent d'un examen superficiel et qui se laissent égarer par la mobilité des traits du sourd-muet. Le sourd-muet, qui est obligé de suppléer au défaut de l'ouïe par la vigilance des yeux, a la face sans cesse en mouvement; cette activité donne l'illusion d'une activité psychique qui n'existe pas en réalité. Il n'y a dans l'esprit que ce qui peut y entrer par les sens: chez le sourd-muet il y a une porte close, et l'esprit s'en ressent. L'intelligence du sourd-muet est d'autant plus affectée que son infirmité s'est développée plus tôt.

La réalité des troubles de la motilité indépendante de la fonction d'articulation peut être mise en évidence par l'étude de l'énergie, de la rapidité et de la précision des mouvements vulgaires de propulsion ou de latéralité de la langue, de propulsion des lèvres, etc. L'énergie des mouvements peut se mesurer en particulier par l'étude de la résistance à la pression à l'aide d'un appareil dynamométrique que j'ai déjà décrit; la rapidité peut être étudiée par la mesure du temps de réaction, ou par l'inscription des mouvements répétés aussi vite que possible; la précision peut être appréciée par la méthode graphique, qui permet d'inscrire la stabilité d'une attitude.

Les constatations que je n'avais pu faire jusqu'à présent que sur des sourds-muets adultes sans aucune éducation vocale permettaient seulement de conclure que l'énergie et la rapidité des mouvements non adaptés est beaucoup moindre chez eux que chez les sujets des différentes catégories qui leur ont été comparées. Les expériences actuelles faites sur

(2) A. Boyer. Éducation des organes vocaux du sourd-muet. (*Rev. intern. de l'enseignement des sourds-muets*, 1891, p. 176.)

des sujets jeunes et en cours d'éducation par la parole montrent l'influence de l'éducation sur la fonction. J'ai pu les répéter sur un grand nombre de sujets, grâce à l'obligeance de M. E. Javal, directeur de l'Institution nationale des sourds-muets, de M. Dubranle, censeur, de M. Ladreit de Lacharrière, médecin en chef, et de M. Aug. Boyer, professeur, qui a été pour moi un aide précieux.

I. — Les premières recherches ont porté sur la résistance de la langue à la pression dirigée d'avant en arrière, mesurée avec le glosso-dynamomètre, et sur le temps de réaction de la langue faisant un mouvement de propulsion à un signal donné par un contact sur la tempe, les yeux étant fermés (1). Les résultats ont été les suivants :

1° *Sourds-muets âgés de 8 à 10 ans n'ayant jamais fait usage de la parole et auxquels l'articulation n'a pas encore été enseignée.*

a. La résistance de la langue mesurée sur 24 sujets donne en moyenne 216 grammes.

b. Le temps de réaction mesuré sur trois sujets est de 0″,280 en moyenne.

2° *Sourds-muets âgés de 8 à 10 ans ayant fait une année d'articulation* (prononciation des 30 sons élémentaires, de syllabes, d'une centaine de substantifs) (*sujets de choix*).

a. La résistance de la langue mesurée sur huit sujets donne en moyenne 425 gr.

b. Le temps de réaction mesuré sur 7 sujets est de 0″,201.

3° *Sourds-muets de 10 à 13 ans ayant fait deux années d'articulation, mais parlant mal.*

a. La résistance de la langue mesurée sur huit sujets donne en moyenne 425 gr.

b. Le temps de réaction mesuré sur 6 sujets est de 0″,251 en moyenne.

4° *Sourds-muets de 13 à 15 ans ayant fait quatre années d'articulation et parlant d'une manière courante et intelligible.*

a. La résistance de la langue mesurée sur cinq sujets donne 605 gram. en moyenne.

b. Le temps de réaction mesuré sur 5 sujets est de 0″,205 en moyenne.

5° *Sourds-muets de 15 à 18 ans ayant fait 5 ou 6 ans d'articulation et dont la prononciation est défectueuse.*

a. La résistance de la langue est en moyenne sur 7 sujets de 478 grammes.

(1) Les chiffres représentent la moyenne de 10 expériences sur chaque sujet.

b. Le temps de réaction mesuré sur 4 sujets est en moyenne de 0″,205.

6° *Sourds-muets de* 15 *à* 18 *ans ayant fait* 5 *ou* 6 *années d'articulation et parlant d'une façon courante et intelligible.*

a. Sur 4 sujets, la résistance de la langue est en moyenne de 737 grammes.

b. Le temps de réaction mesuré aussi sur 4 sujets est en moyenne de 0″,150.

En somme, ces chiffres montrent que l'énergie et la rapidité des mouvements non adaptés à l'articulation présentent un déficit remarquable chez les sourds-muets non éduqués. Ces qualités des mouvements non adaptés se développent en proportion de l'éducation. Le développement parallèle de l'habileté des mouvements adaptés et de la vitesse et de l'énergie des mouvements non adaptés semble indiquer que les exercices de force et de rapidité des mouvements non adaptés peut être utile dans l'éducation des mouvements d'articulation. L'expérience a démontré plusieurs fois l'utilité de ces exercices dans le bégaiement.

II. — Ce n'est pas seulement la motilité de la langue qui est en défaut chez les sourds-muets, c'est aussi la motilité des lèvres. Un examen superficiel permet de constater que quelques mouvements de la langue sont très difficilement exécutés chez la plupart, par exemple la propulsion de la pointe en avant et en haut ou son élévation en arrière. On voit de même que la propulsion des lèvres s'exécute lentement et faiblement.

L'étude de l'énergie et de la rapidité de propulsion des lèvres a été faite par le procédé déjà indiqué (1) et qui a la plus grande analogie avec celui qui a été employé pour la langue.

Cet examen a été fait sur quatre groupes de sujets choisis parmi ceux qui ont déjà été examinés pour la langue.

1° *Sourds-muets de* 8 *à* 10 *ans à qui l'articulation n'a pas encore été enseignée.*

a. L'énergie de la propulsion des lèvres étudiée sur 4 sujets donne en moyenne 462 grammes.

(1) Ch. Féré. Note sur l'exploration des mouvements des lèvres. *C. de la Soc. de biologie*, 1891, p. 617

b. Le temps de réaction du même mouvement est sur 5 sujets de 0",208 en moyenne.

2° *Sourds-muets de* 10 *à* 13 *ans ayant déjà fait deux années d'articulation.*

a. L'énergie de la propulsion donne en moyenne sur 4 sujets 487 grammes.

b. Le temps de réaction aussi sur 4 sujets est de 0",225.

3° *Sourds-muets de* 15 *à* 18 *ans ayant fait* 5 *ou* 6 *ans d'articulation mais dont la prononciation est défectueuse.*

a. L'énergie de la propulsion est en moyenne sur 4 sujets de 506 grammes.

b. Le temps de réaction aussi sur 4 sujets est de 0",212.

4° *Sourds-muets de* 15 *à* 18 *ans ayant fait* 5 *ou* 6 *ans d'articulation, et parlant bien.*

a. L'énergie de la propulsion est en moyenne sur 3 sujets de 525 grammes.

b. Le temps de réaction chez les mêmes est en moyenne de 0",173.

En résumé l'exploration des lèvres donne des résultats en tout analogues à ceux qui ont été fournis par l'exploration de la langue, il n'y a que le chiffre qui exprime le temps de réaction du premier groupe dans la deuxième série qui forme exception à la règle.

III. — Les analogies mises en évidence par l'exploration de l'énergie et de la vitesse des mouvements de la langue et des lèvres, se retrouvent lorsqu'on étudie la stabilité des deux organes. A la diminution de la force correspond une instabilité qu'il est facile d'enregistrer en faisant faire un mouvement de propulsion sur la membrane d'un tambour et garder la position le plus longtemps possible ; dans le cas de la langue, le contact du tambour est établi par l'intermédiaire d'un bouton (1); dans le cas des lèvres il est direct.

Les deux tracés qui suivent ont été fournis par un sourd-muet qui figure dans le cinquième groupe des expériences sur la langue et dans le troisième des expériences sur les lèvres. On voit que la stabilité de la position des lèvres (fig. 3) qui n'offre pourtant pas de difficulté est loin d'être parfaite et que la stabilité de la langue (fig. 4) est à peu près nulle, la langue est sans cesse animée d'une trémulation qui varie de 7 à 8 oscillations par seconde. Même chez les sujets les plus éduqués, ce tremblement existe à un certain degré.

(1) *Nouv. Icon. de la Salpêtrière*. 1889 p. 171

IV. — Les phénomènes mécaniques de la respiration du sourd-muet ont été encore peu étudiés, bien qu'on sache qu'ils sont troublés et qu'une gymnastique spéciale soit mise en pratique pour régulariser la fonction. M. Danjou, profes-

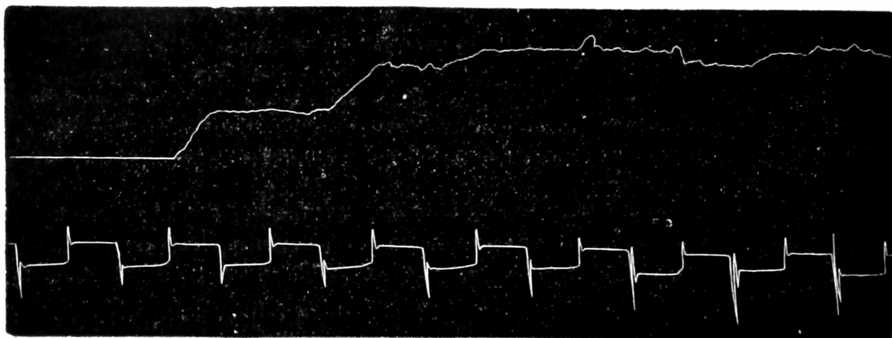


Fig. 3. — Instabilité de l'attitude des lèvres chez un sourd-muet.

seur à l'Institution nationale, dans une thèse inédite sur d ucation de la respiration du jeune sourd-muet, montre que la capacité du poumon mesurée au spiromètre est moin-

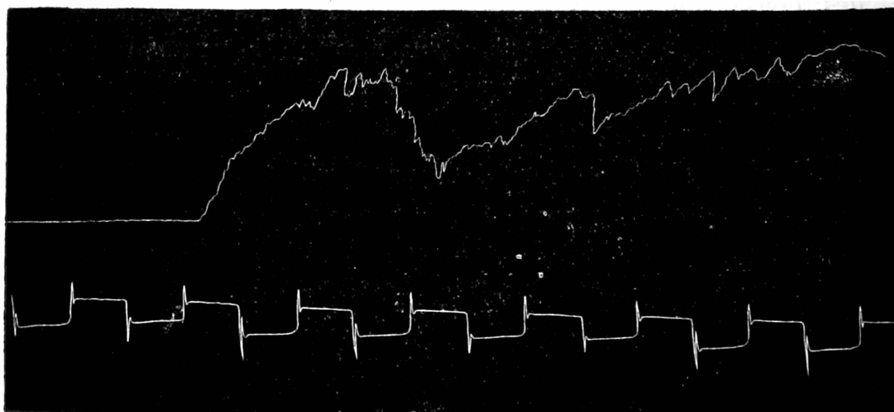


Fig. 4. — Instabilité de l'attitude de la langue chez un sourd-muet.

dre chez les sourds-muets non éduqués que chez des enfants du même âge, mais que cette infériorité peut être corrigée par des exercices appropriés. La diminution de la capacité du poumon coïncide avec une augmentation de fréquence des

mouvements respiratoires ; sur nos tracés pneumographiques, nous voyons que les sujets éduqués ont 18 ou 19 respirations par minute, tandis que chez ceux qui n'ont pas encore profité des exercices méthodiques, les mouvements respiratoires plus superficiels se renouvellent 22, 24, 25 et même 29 fois par minute ; c'est-à-dire que nos observations sont tout à fait d'accord avec celles de M. Danjou au point de vue de l'activité fonctionnelle de l'organe.

L'étude graphique de la respiration des sourds-muets nous montre un caractère qui paraît constant, mais à des degrés

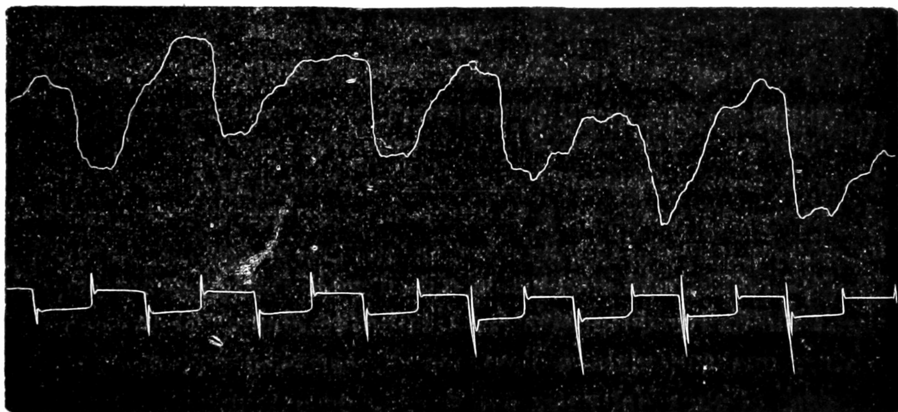


Fig. 5. — Courbe respiratoire d'un sourd-muet.

divers suivant l'éducation de la respiration : c'est l'expiration saccadée que le pneumographe de Marey inscrit par une courbe en escalier analogue à celle que j'ai signalée chez les épileptiques après l'accès, c'est-à-dire dans une condition de dépression des fonctions motrices (1). La figure 5 reproduit cette courbe prise chez un sujet éduqué depuis six ans, mais parlant mal. La défectuosité de la mécanique respiratoire joue peut-être à côté de la dégénérescence un rôle dans la soi-disant prédisposition du sourd-muet à la phtisie (1). La défectuosité spéciale de l'expiration qui rend compte de la

(1) Ch. Féré. *Les épilepsies et les épileptiques*, 1890, p. 168
(1) Causit, *De la prédisposition du sourd-muet à la phtisie*, tg. 1888

difficulté de l'émission des voyelles à la fois mal attaquées et interrompues semble indiquer l'utilité des exercices gymnastiques spéciaux ayant pour but d'apprendre à maintenir la fixité du thorax et sa rétraction graduelle dans l'expiration.

Ch. FÉRÉ.
Médecin de Bicêtre.

(Extrait de la *Revue Neurologique*).

LES
SOURDS-MUETS & LE CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES

Les Institutions nationales ont, il y a quelques années, pris l'initiative de présenter, à la fin de chaque année scolaire, des candidats à l'examen du certificat d'études primaires et elles ont eu la satisfaction de compter un certain nombre de privilégiés au milieu des lauréats des écoles municipales. Pour sa part, l'Institution nationale de Paris en compte dix-sept pour les trois dernières années.

Nous voyons avec plaisir que l'exemple a été suivi par quelques écoles de province et, pour n'en citer qu'une, nous nommerons celle de Poitiers qui, sur trois candidats présentés cette année, a eu trois lauréats. C'est un succès que nous sommes heureux d'enregistrer parce qu'il montre une fois de plus l'excellence de la méthode orale et qu'il met en relief les services rendus par les instituteurs aux sourds-muets devenus sourds-parlants.

Pour simple qu'il soit, l'examen du certificat d'études comporte des épreuves écrites et des épreuves orales qui ne sont pas sans présenter quelques difficultés et qui dénotent, de la part de ceux qui les subissent avec succès, des con-

naissances assez complètes sur toutes les branches de l'instruction primaire. Sans compter que les devoirs dictés, les réponses aux questions posées font penser, quand il s'agit de sourds-muets, aux magnifiques résultats obtenus dans cet enseignement spécial qui se propose avant tout de rendre la parole et d'apprendre la lecture sur les lèvres à de malheureux enfants que la nature, en les privant de l'ouïe, a par cela même faits muets.

Le 29 juin dernier, cinq élèves de l'Institution nationale, les jeunes *Mauduit*, *Doulet*, *Loisey*, *Pilon* et *Rebais*, ont affronté, avec leurs petits camarades entendants, les épreuves du certificat d'études primaires. Tous les cinq ont été reçus avec de très bonnes notes. Les deux premiers surtout ont passé un examen remarquable qui leur a valu les félicitations du Jury. Leurs compositions écrites les ont fait classer au premier rang. A l'oral, par leurs connaissances en histoire et en géographie, par leur parole claire et intelligible pour tous, par la facilité avec laquelle ils lisaient sur les lèvres des examinateurs, ils ont fait l'étonnement de M. Foubert, inspecteur primaire, et de M. Alcide Picard, délégué cantonal. C'est donc un nouveau succès pour l'Institution nationale, pour la méthode orale et pour les maîtres qui instruisent ces enfants. Mais succès oblige et nous espérons que ces épreuves se renouvelleront désormais tous les ans. Le certificat d'études primaires doit être la sanction habituelle et le couronnement de notre enseignement..., en attendant mieux.

A. Dubranle.

A titre de renseignement, voici les sujets de composition que les candidats ont eu à traiter cette année :

Dictée

DANS LES MONTAGNES DE LA SUISSE

Je gravissais lentement et à pied des sentiers assez rudes conduit par un homme que j'avais pris pour être mon guide

et dans lequel, durant toute la route, j'ai trouvé plutôt un ami qu'un mercenaire. Je voulais rêver, et j'en étais toujours détourné par quelque spectacle inattendu. Tantôt d'immenses roches pendaient en ruines au-dessus de ma tête.

Tantôt de hautes et bruyantes cascades m'inondaient de leur épais brouillard. Tantôt un torrent éternel ouvrait à mes côtés un abîme dont les yeux n'osaient sonder la profondeur. Quelquefois je me perdais dans l'obscurité d'un bois touffu. Quelquefois, en sortant d'un gouffre, une agréable prairie réjouissait tout à coup mes regards. Un mélange étonnant de la nature sauvage et de la nature cultivée montrait partout la main des hommes, où l'on eût cru qu'ils n'avaient jamais pénétré.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU.

Problèmes

1° Un champ a été vendu 4 285 francs, à raison de 0 fr. 45 le mètre carré. Dites quelle est son étendue en ares et centiares ?

2° Quelle économie réalisera une mère de famille qui, au lieu d'acheter une douzaine de chemises à 6 fr. 50 l'une, les fera faire par une ouvrière à qui elle fournira 28^{m},50 de toile à 1 fr. 80 le mètre et qui lui demandera 1 fr. 60 de façon par chemise ?

Langue française

LA PARESSE

Le paresseux ressemble à ces plantes mauvaises qui prennent la nourriture des autres et ne produisent rien.

Dessin

Dessiner une chaise.

CRÉATION D'UN INSTITUT DÉPARTEMENTAL

De sourds-muets et de sourdes-muettes

PAR LE CONSEIL GÉNÉRAL DE LA SEINE

(Extrait du *Bulletin Municipal Officiel de la Ville de Paris*, du 17 Juin 1893).

M. FAILLET, au nom des 5e et 3e Commissions. — Dans la dernière séance, j'ai eu l'honneur de vous présenter la liste des membres de la Commission de l'Institut départemental des sourds-muets et des sourdes-muettes (1). La Commission s'est mise immédiatement au travail, d'ailleurs presque achevé par sa devancière. De son côté, l'Administration avait déployé un zèle et une activité qui témoignent combien elle a à cœur de s'associer à une œuvre hautement humanitaire dont le nouveau Conseil pourra s'enorgueillir comme son prédécesseur en créant l'admirable école des aveugles.

Aujourd'hui, Messieurs, nous avons à notre disposition, aux portes de Paris, à Asnières, un immeuble contenant des constructions à usage scolaire et environ 8,000 mètres en jardins et en parc. Les aménagements faits, le Conseil général pourra envoyer en octobre 220 élèves.

Pour les élèves de Bordeaux, au nombre de 230, il y a un budget 192,000 francs, soit 800 francs par élève ; pour ceux placés chez M. Magnat à Rueil, au nombre de 110, tous nos boursiers, ce budget est de 87,000 francs, soit aussi 800 francs par élève.

M. Magnat a dernièrement informé l'Administration de son dessein de fermer son institution.

Quant à nous, après examen comparatif des dépenses des divers établissements publics et privés, en s'assurant un personnel enseignant très expérimenté, en entourant les élèves de tous les soins matériels, nous pensons ne pas dépasser le budget des établissements que nous signalons.

Veuillez remarquer, en outre, Messieurs, que le crédit est là, que les études sont faites, en vertu de la délibération votée en novembre dernier, avec l'indication d'urgence :

« Le Conseil général,

« Considérant :

« Que le département de la Seine n'a point d'écoles de sourds-muets et de sourdes-muettes ;

(1) Cette Commission se compose de MM. Blondel, Dubois, Faillet, Gibert, Thuillier et Wéber.

« Qu'il doit recourir à l'envoi des enfants atteints de cette infirmité soit à Bordeaux, soit dans des institutions privées;

« Que le Département n'a point de contrôle pédagogique ou moral sur ces établissements,

« Délibère :

« Un institut de sourds-muets et de sourdes-muettes sera créé dans le département.

« Les élèves y seront admis gratuitement après les enquêtes d'usage.

« L'Administration est formellement invitée à présenter un mémoire à bref délai. »

Messieurs, la Commission a examiné ce mémoire, elle a mis sous vos yeux le plan de l'immeuble en question et elle vous soumet le projet de délibération suivant :

« Le Conseil général,

« Vu le mémoire, en date du 16 juin 1893, par lequel le préfet de la Seine propose, d'accord avec la Commission des sourds-muets nommée par le précédent Conseil général, de fonder un établissement départemental de sourds-muets, et d'acquérir à cet effet un immeuble sis à Asnières, appartenant à Mme Berchond et mesurant 8,520 mètres environ,

« Délibère :

« Article premier. — Le préfet de la Seine est autorisé à acquérir, au nom du Département, pour l'installation d'un établissement de sourds-muets, un immeuble situé à Asnières, rues de Nanterre, du Bac et du Conseil, appartenant à Mme Berchond et mesurant 8,520 mètres environ, moyennant un prix principal de 255,700 francs.

« Art. 2. — Sont autorisés les travaux nécessaires à l'appropriation de l'immeuble à sa nouvelle destination, dans la limite d'une dépense de 80,000 francs.

« Art. 3. — Les enfants sourds-muets actuellement boursiers du Département seront placés dans le nouvel établissement à partir du 1er octobre prochain.

« Art. 4. — L'Administration est invitée à soumettre au Conseil général, à la session prochaine, un projet de règlement fixant les attributions et les traitements du personnel de tout ordre de l'école.

« Toutefois, en raison du caractère particulier de l'établissement et de l'intérêt qu'il y a d'assurer aux locaux une appropriation bien en rapport avec leur affectation, l'Administration est invitée à désigner immédiatement le directeur de l'école qui, sous l'autorité de ses chefs hiérarchiques, veillera au bon aménagement de l'immeuble.

« Des émoluments mensuels de 500 francs devront être attribués au directeur, jusqu'à ce que la situation soit déterminée par le règlement à intervenir.

« Art. 5. — Le montant de la dépense à exécuter en 1893, évaluée à 386,270 francs, savoir :

« Prix principal d'acquisition, 255,700 francs.

« Frais évalués à 25,570 francs.

« Travaux d'appropriation évalués à 80,000 francs.

« Dépense prévue pour le fonctionnement de l'école pendant le 4e trimestre de 1893, 25,000 francs.

« Total égal, 386,270 francs.

« Sera prélevé, savoir :

« 1° Jusqu'à concurrence de 326,213 fr. 55 c. sur le crédit inscrit au budget départemental de report de 1892 sur 1893, chap. 16, art. 78, à rattacher au chap. 2, article à créer, et pour le surplus, soit 59,956 fr. 45 c., sur un crédit de pareille somme à inscrire au budget rectificatif de 1893.

« Ensemble, 386,270 francs. »

Messieurs, j'ajoute que le dernier Conseil avait adopté d'urgence le principe de ce projet, et, si le nouveau Conseil ne passait pas aujourd'hui à l'exécution, ce serait remettre à l'an prochain la solution d'une question des plus importantes et qui intéresse le sort d'enfants on ne peut plus dignes d'intérêt.

M. Stanislas Leven. — Je suis sympathique au fond du projet, puisque c'est moi qui ai pris l'initiative, en 1883, de faire augmenter la dotation des secours aux sourds-muets en rappelant l'invitation adressée à ce sujet aux Conseils généraux par une circulaire de 1834.

Mais le projet actuel a trop d'importance pour être voté au pied levé.

M. Faillet, rapporteur. — Mais vous avez les plans et devis devant les yeux..

M. Stanislas Leven. — C'est dans l'intérêt des finances départementales et de la dignité même du Conseil que je réclame un rapport imprimé.

M. Blondel. — Nous devons considérer avant tout l'intérêt des enfants sourds-muets, qui sont placés à droite et à gauche dans des établissements plus ou moins recommandables.

Il a été établi que certains de ces établissements sont dans des conditions déplorables et n'ont jamais pu être inspectés.

C'est une situation fâcheuse à laquelle il convient de porter un prompt remède.

Je reconnais qu'un rapport écrit eût été utile.

M. Stanislas Leven. — Indispensable.

M. Blondel. — Mais le Conseil général ne se réunira probablement qu'à la fin de l'année.

M. Stanislas Leven. — Pourquoi? Il peut se réunir dans quinze jours.

M. Blondel. — Ce serait encore trop tard. Vous avez, Messieurs, prévu des fonds au budget pour l'organisation d'une institution de sourds-muets. Une occasion s'offre à vous de réaliser ce projet. L'affaire est bonne, l'Administration et la Commission sont d'accord. Il faut aboutir et aboutir promptement, l'intérêt des enfants l'exige.

M. Gibert (de Saint-Mandé). — Je donnerai cette indication que l'une des principales maisons où le département de la Seine place ses sourds-muets va fermer ; par conséquent, un grand nombre d'enfants se trouveront sur le pavé.

J'appuie donc la demande d'urgence formulée par MM. Faillet et Blondel.

Il importe de commencer immédiatement les travaux du nouvel établissement.

M. Stanislas Leven. — Je demande la convocation du Conseil à huitaine

M. Charles Laurent. — Je ne voudrais pas retarder le vote d'une mesure urgente. Mais il peut être singulier de penser que les représentants du canton dans lequel le nouvel établissement doit être édifié ignorent où se trouve le terrain qu'il s'agit d'acquérir. Nous devons au moins être renseignés avant de voter une dépense aussi considérable.

M. Blondel. — Personne n'ignore la situation du terrain. (Aux voix! Aux voix !)

M. le Président. — On a demandé l'urgence. Je la mets aux voix.

L'urgence est prononcée.

Les conclusions de la Commission sont adoptées.

INFORMATIONS

Les Institutions de sourds-muets de Prusse à l'Exposition Universelle de Chicago. — De la *Pädagogische Zeitung*, de Berlin : « Le ministre des Cultes et de l'Instruction publique de Prusse a décidé d'organiser, pour l'Exposition universelle de Chicago, une section consacrée à l'enseignement public prussien. Le ministre de finances a mis à cet effet à la disposition de son collègue unc somme de 270,000 marks. On s'efforcera, au moyen de courts mémoires, de statistiques, de cartes, de graphiques, de donner une image de l'état actuel de nos établissements d'instruction, depuis les universités et les grandes écoles techniques, en passant par les gymnases, les écoles supérieures de jeunes filles, les écoles primaires, *jusqu'aux établissements pour les sourds-muets*, les aveugles et les idiots. Des programmes d'études, des collections de matériel d'enseignement, des photographies, des plans, etc..., complèteront cette exposition. »

*
* *

Dans le numéro d'**avril-mai** de la *Revue Internationale*, nous avons annoncé, sur la foi d'un journal américain, que M. Louis Molfino avait dû abandonner la direction de l'Insti-

tution de Buenos-Ayres. Nous apprenons avec plaisir qu'il n'en est rien. Voici d'ailleurs la lettre que M. Henri Molfino, frère du précédent et professeur à l'École des sourds-muets pauvres de Milan, nous écrit à ce sujet :

Excellent et très cher Collègue,

Je vous donne des nouvelles de mon frère, car celles qui ont été publiées dans le dernier numéro de la *Revue Internationale* datent de l'année dernière et, de plus, elles sont inexactes. La vérité est que mon frère Louis a renouvelé au mois de novembre dernier, et pour une durée de cinq années, son contrat avec le Gouvernement Argentin; il est en ce moment à son poste de directeur de l'Institution Nationale, et rien ne fait prévoir qu'il puisse avoir quelque motif de l'abandonner avant l'expiration de son engagement.

En ce qui regarde la démission du Président de l'Institution de Buenos-Ayres, voici ce que m'écrivait mon frère : « On lit dans le journal de « Buénos-Ayres du 6 janvier : Le Dr José-A. Terry a donné hier sa démis« sion irrévocable de Président du Comité de direction de l'Institut national « des sourds-muets. La démission du Dr Terry est due au manque d'égard « avec lequel le ministre de l'Instruction publique a accueilli l'initiative « prise par le Comité de direction, initiative qui s'était traduite par des « mesures d'importance capitale que le ministre ne crut pas devoir « approuver. »

Mon frère me dit encore que le Dr Melendez, déjà membre de la susdite Commission et directeur de l'asile de Buenos-Ayres, homme déjà mûr et paraissant rempli de bonne volonté, a été appelé à succéder au président démissionnaire.

J'aurais publié ces nouvelles dans le *Sordomuto* si cette pauvre feuille n'avait pas subi le sort de son fondateur, le Dr Longhi. Cette mort jeta le trouble dans l'administration du journal à laquelle j'étais resté si étranger que je n'ai même pas eu le moyen de connaître les noms et les adresses des abonnés. Frappé moi-même d'une très grave anémie, le médecin m'ordonna une abstention absolue de tout travail intellectuel qui n'aurait pas un caractère de stricte nécessité; je dus renoncer à tout idéal en dehors de celui qui consiste à instruire mes élèves et à me conserver le plus longtemps possible à ma nombreuse famille. Le programme du *Sordomuto* était bon, mais il demandait des années pour être développé. Avant de mettre d'accord les médecins et les instituteurs sur les principes, les théories et la nécessité du traitement médical et de l'éducation des sourds-muets, choses qui réclamaient une entente entre les deux partis, il s'agissait de s'entendre d'abord sur les mots, et l'on en était encore loin; mais, avec un peu de patience de la part des instituteurs et un peu de complaisance de la part des médecins, nous y serions arrivés à la longue. Cet accord obtenu — la défiance venant justement de ce qu'on ne se connaît pas assez — l'otologiste aurait pris pied dans nos institutions; on aurait suggéré à l'instituteur, ou recherché avec lui, les moyens qui peuvent faciliter et l'étude et l'usage de la prononciation; de plus, on aurait traité

et fait disparaître ces nombreux obstacles physiques qui s'opposent à l'enseignement de la parole. Et peut-être aussi que certaines surdités, provenant d'inflammations muqueuses, auraient été guéries; peut-être que le degré d'audition aurait pu être augmenté chez un grand nombre de ceux qui possèdent un reste d'ouïe. En étudiant ainsi la surdité en grand aussi bien que dans ses manifestations variées, on aurait confirmé l'opinion de ceux qui prétendent, non sans fondement, qu'un grand nombre de sourds, devenus tels à la suite de maladies de l'enfance, auraient recouvré l'ouïe s'ils eussent été promptement traités; alors serait apparue l'utilité des Instituts otothérapiques et plus tard celle des Ambulances otothérapiques. Enfin, et ceci eût été le couronnement de l'œuvre, on aurait vulgarisé les principes hygiéniques et moraux qui peuvent prévenir tant de cas de surdité *in gremio matris*. La surdimutité n'est que trop la mère de l'ignorance, mais elle n'en est que trop souvent aussi la fille légitime : l'instruction peut en diminuer l'extension. Il y aurait bien encore un autre remède et des plus efficaces, je veux parler de l'aisance, de ce bien-être qui se traduirait par une alimentation meilleure, par des habitations et des vêtements hygiéniques; mais le pouvoir des médecins pas plus que celui des maîtres ne va jusque-là.

J'espère que vous aussi, mon cher Collègue, vous voudrez bien reconnaître que dans sa partie didactique le *Sordomuto* n'a jamais transigé sur les principes de la méthode orale et de l'école de Tarra et que toujours il a défendu ces trois facteurs de l'éducation des sourds-muets : bonne prononciation, bonne lecture sur les lèvres et enseignement objectif.

En ce qui touche les événements de ces derniers temps, la *Revue Internationale* ayant tenu un langage très réservé, je ferai comme elle, ou plutôt je me tairai complètement, d'abord parce que je pense que le temps où la vérité doit apparaître n'est pas encore venu et parce qu'il me semble bon que la lessive se fasse en famille. Toutefois je suis heureux de pouvoir affirmer que le *Sordomuto* fut toujours indépendant. . . . .

. . . .

ENRICO MOLFINO.

REVUE DES JOURNAUX

Organ der Taubstummen-Anstalten (janvier et février, fin) — 1. Dans *Toutes sortes de bavardages*, M. DOST, de Berlin, expose, sous une forme originale, nombre de critiques ou de simples réflexions sur notre enseignement.

Les visiteurs ne sont pas les personnes qu'il aime le plus. A un de ces *altérés*, il se vante d'avoir fait *avaler* une leçon de calcul sur les *dix premiers nombres*.

Il ne voit pas la nécessité de faire revivre les *écoliers errants*, aujour-

d'hui qu'un isolement n'est assurément pas à craindre, puisqu'en Allemagne non seulement des *congrès* se tiennent régulièrement, mais encore paraissent deux *Revues* et même un *Agenda* de l'enseignement des sourds-muets.

L'étude des langues étrangères et celle de la physiologie et autres sciences ayant plus ou moins de rapports avec notre enseignement, n'ont pas toute son approbation. Il dit qu'avec cette savantasserie, « nous voyons nos élèves dans un incommensurable éloignement ». Remarquons toutefois que deux pages plus loin, M. Dost fait un jeu de mots au moyen d'une citation *en anglais*.

Deux choses, à son avis très importantes, sont complètement laissées de côté pour la formation et le choix des professeurs de sourds-muets. Ce sont : le *dessin*, « pas dessin d'ornement, mais habileté dans l'esquisse », et le *signe naturel*.

En ce qui concerne le dessin, nous ferons remarquer que M. Dost n'est pas seul de son avis. Aux examens pour le grade de répétiteur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, il y a une épreuve de croquis d'objets usuels, au tableau noir.

Relativement au signe naturel, il est bon de dire pourquoi M. Dost demande que les futurs instituteurs de sourds-muets y soient exercés : « Il y a quelque temps, à Berlin, la place d'interprète judiciaire pour les sourds-muets était à remplir. Le tribunal dut frapper à différentes portes avant de rencontrer enfin une Berlinoise, pas même une institutrice, qui maintenant, comme interprète, peut aider le sourd-muet à obtenir son droit. »

A ceux qui croient *rendre le sourd-muet à la société*, ou bien *atteindre le même but que l'école primaire*, M. Dost répond : « Par le moyen de l'école, nous n'élevons jamais notre élève au niveau même d'un enfant de trois ans, d'esprit actif et d'oreille saine. »

Et plus loin : « Il en est de nos élèves, comme de l'horloge de la cathédrale de Strasbourg. Personne ne put rétablir entièrement le mécanisme après que l'auteur en eut troublé la marche. »

« L'école de sourds-muets est un jardin dans lequel, hélas ! quantité de fleurs, malgré la culture la plus soignée, ne s'épanouissent jamais complètement ! »

M. Dost n'est pas partisan de la division de chaque classe en section *a*, section *b*, section *c*, suivant l'intelligence des élèves. Il voit dans ce classement quelque chose de cruel. Il y voit aussi la perte des avantages que les moins intelligents des élèves peuvent retirer du contact avec les plus avancés. Il fait observer le manque de programmes définis pour chacune de ces trois sections Enfin, il dit que, pour la dernière section, l'enseignement de l'articulation est mené beaucoup trop rapidement.

2. M. Arendt propose aux professeurs de sourds-muets de se constituer en société dans le but d'obtenir plus rapidement, entre autres choses : de *petites* institutions de sourds-muets, *l'obligation scolaire* pour les sourds-muets, un homme du métier, comme *conseiller de surveillance* des institutions de sourds-muets, des prix pour les travaux et écrits scientifiques, etc. etc.

3. Un groupe de professeurs italiens répond, par un assez long article, à un rapport de M. Reuschert, de Strasbourg, sur le deuxième Congrès de Gênes, rapport paru dans le numéro du 1er décembre 1892 des *Blaetter fur Taùbstùmmenbildung.*

4. M. Lenz traite de l'action des voyelles sur les consonnes. Nous avons cru intéressant, pour les personnes familières avec les questions d'articulation, de reproduire une bonne partie de sa communication.

Il cite d'abord Brücke qui dit : « Les noms de *consonnes* en opposi« tion avec ceux de *sons indépendants ou voyelles*, peuvent faire suppo« ser que la voyelle est un son par elle-même et que la consonne ne « devient son que par la liaison avec la voyelle. Cette opinion qui a « été assez fréquemment enseignée est refutée depuis longtemps. »

M. Lenz trouve ces paroles trop affirmatives : « La consonne est sans contredit un son indépendant, mais au moins, à cause de l'influence qu'elle ressent de la voyelle, peut-elle ne pas être représentée isolément. »

« Cette influence se règle d'après la position des organes pour l'émission de la voyelle. »

« La dépendance de position des organes pour l'émission de la consonne est alors le produit :

« 1° De la conservation de l'articulation de la voyelle ;

« 2° Du changement (déplacement), par cela nécessité, du lieu d'articulation de la consonne. »

Autre citation : « L'état d'indifférence ou de repos de l'organe de la « parole est pour les mouvements d'articulation isolés la base naturelle « qui conduit à la formation des sons de la langue (Sievers). »

Cette affirmation peut facilement conduire à un malentendu, dit M. Lenz. Et il ajoute : « Chaque son qui est formé en partant de la position d'indifférence a un lieu d'articulation déterminé. C'est le cas des voyelles et celui des consonnes artificiellement isolées.

« Dans la parole courante, il n'y a que les voyelles qui sont articulées en partant de la position d'indifférence. Pour l'articulation des consonnes naturelles — pas le produit de l'art — la conservation de l'articulation de la voyelle est la condition nécessaire. Suivant ce principe, la position d'articulation de la voyelle est la base naturelle de laquelle doit partir l'articulation de la consonne. Mais notre langue possède un certain nombre de voyelles, nous avons donc différentes bases d'articulation. Dans ce sens on peut bien comprendre les « diverses positions d'indifférence » de Sievers. Puisque nous articulons les consonnes avec ces bases d'articulation, il doit en résulter différentes positions d'articulation pour la même consonne. »

« Une consonne a ainsi — sans perdre les caractères de son indépendant — autant de lieux d'articulation qu'il y a de voyelles dans notre langue. Jusqu'ici, je n'ai pas encore pu réussir à marquer exactement les diverses positions d'articulation des consonnes sans considération des voyelles. Assurément, nul homme n'est capable de réaliser ce tour de force, parce que c'est impossible de reproduire isolément les consonnes de la parole courante. Le maintien de la voyelle est le même pour toutes les consonnes, il n'est pas nécessaire de s'étendre plus longtemps là-

essus . Mais les déplacements des lieux d'articulation sont si variés qu'il semble nécessaire de présenter au moins un représentant de chacune des trois régions d'articulation. »

Ces trois principales régions ou principaux champs d'articulation (*Articulationsgebiete*) sont aux lèvres, aux dents, au palais. Le lieu d'articulation (*Articulationstelle*) est, selon M. Lenz, l'endroit où se produit l'occlusion du tuyau vocal. Par exemple, pour le son *l* le lieu d'articulation est l'endroit où la pointe de la langue touche les dents et non les orifices d'écoulement du souffle situés de chaque côté de la langue, entre celle-ci et les joues. Les trois consonnes que M. Lenz étudie comme représentant chacune des trois régions d'articulation sont le *p*, le *t* et le *k*.

« Pour le *p*, ce sont les lèvres qui produisent l'occlusion ; pour le *t* et le *k* c'est la langue. Sur les déplacements qu'éprouve le lieu d'articulation du *p*, la simple vue suffit pour nous renseigner : pourtant je dois faire remarquer qu'il ne faut pas s'obstiner à laisser longtemps les lèvres dans la position fermée, parce qu'alors cette position se rapproche de la position d'indifférence de l'organe convenablement exercé. Il n'est assurément pas naturel de prolonger à plaisir l'articulation d'une consonne. Les lieux d'articulation du *t* et du *k* sont marqués par la langue aux dents et au palais Pour *t*, l'occlusion se fait avec la pointe et pour *k* avec le milieu de la langue. Si j'associe le *t* aux voyelles *u* (*ou*), *o*, *e*, *i*, le lieu d'articulation se déplace, de haut en bas, conformément à la position des dents, dans une direction presque verticale. D'autant plus grande est la région d'articulation, d'autant plus distinct est le déplacement du lieu d'articulation. L'occlusion pour le son *k* se fait au palais, et celui-ci ayant une position horizontale, le déplacement du lieu d'articulation doit se faire dans une direction horizontale. Sievers nomme le *k* devant *i*, une palatale, devant *a*, *o*, *u* (*ou*), une gutturale ; le premier doit être formé au palais dur, le second au palais flexible. »

« Mais, si l'on réfléchit que tous les hommes n'articulent pas les consonnes à la même place — les lieux d'articulation sont par conséquent différents — il faut bien que l'on mette de côté la classification. »

« Ce qui est indiqué ici se rapporte à tous les sons linguo-palataux. Les sons (consonnes) de la troisième série et « les voyelles sont marqués « par une élévation plus ou moins forte d'une partie du dos de la langue « contre le palais » (Sievers). Cette articulation dorsale des consonnes de la troisième série nous permet — d'après le principe de l'action des voyelles sur les consonnes — de pouvoir établir exactement le lieu d'articulation des voyelles. »

« En résumé : la loi de dépendance des consonnes par rapport aux voyelles (dépendance résultant de la conservation de l'articulation de la voyelle avec celle de la consonne, et du déplacement du lieu d'articulation de la consonne nécessité par cette conservation) nous montre que nous ne sommes pas autorisés à reproduire les consonnes isolément. »

« Quand la consonne se tient entre deux voyelles, elle se conduit d'après la position de la voyelle de la première syllabe. La voyelle de la deuxième syllabe n'a assurément aucune position d'articulation déterminée, elle se règle selon la position d'articulation de la consonne. On

peut comparer à cet effet, par exemple : le *e* dans *Reh*, *Schnee* avec le son vague désigné par la lettre *e* dans Gabe, Lücke ; Laden, Locken ; Säckel ; Acker. »

« Le professeur Sievers distingue dans sa Phonétique, page 32, des sons de position et des sons de transition. Les premiers doivent exister par eux-mêmes, c'est-à-dire indépendants de leur entourage ; les derniers, au contraire, doivent être dépendants. Il dit plus loin, textuellement ceci : « Dans *am*, le son de passage au *m* est tout autre que dans *em*, « *im*, *om*, *um* (*oum*), ou encore tout autre que dans *al*, *ar*, *af*, etc. ; « parce que, dans le premier cas, le point de départ, dans le deuxième « cas le point final est différent. » A mon avis, pour *am*, *em*, etc., il n'y a pas seulement de différent le point de départ, mais encore le point final du mouvement (lieu d'articulation). Cela n'a pas été bien remarqué parce que l'étendue de la région d'articulation des labiales et des dentales est très petite. En prononçant rapidement, l'une après l'autre, chacune des associations de sons : *ulu* (*oulou*), *olo*, *ula*, *ele*, *ili*, on peut facilement se convaincre de l'exactitude de ce que je viens de dire.

Quoi qu'il en soit, je prie les professeurs de sourds-muets qui se livrent à des recherches de ce côté, de vouloir bien les étendre à toutes les consonnes et m'en communiquer le résultat par écrit. »

Signé : LENZ,
Professeur, Feldstrasse, 7, Berlin.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages adressés le mois dernier à la *Revue* et dont il sera rendu compte dans un prochain numéro :

1° *Guia que comprende palabras de mas immediata utilidad, varios ejercicios para el conscimiento de la gramática, entresacados del Formulario compuesto por D.-F. Villabrille y les tablas de aritmetica para uso de los alumnos que concurren a la Escuela de Sordo-Mudos de Barcelona* (Guide à l'usage des élèves de l'École des sourds-muets de Barcelone) ;

2° D.-F. DE ASIS VALLS Y RONQUILLO. — *Manual para uso de los alumnos que concurren a la Escuela de Sordo-Mudos de Barcelona* (Manuel à l'usage des élèves de l'École des sourds-muets de Barcelone);

3° *L'Institut royal des sourds-muets et des aveugles de Liège*, par M. SNYCKERS ;

4° *Traité élémentaire d'arithmétique*, à l'usage des élèves des écoles de sourds-muets, par M. SNYCKERS, directeur des études de l'Institut royal des sourds-muets et des aveugles de Liège ;

5° Admission des élèves dans les écoles de sourds-muets, par VITTORIO BIANCHI ;

6° *Des Externats pour les sourds-muets*, par Ch. PÉRINI.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

NEUVIÈME ANNÉE

Nos 5 et 6. — AOUT-SEPTEMBRE 1893

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

58, rue Saint-André-des-Arts, 58

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome IX. — N°s 5 et 6. Août-Septembre 1893.

LETTRE D'OUTRE-TOMBE DE L'ABBÉ DE L'ÉPÉE

A Son Excellence le ministre de l'Intérieur.

MONSEIGNEUR,

Un de vos prédécesseurs a décidé que l'instruction des sourds et muets devait comprendre, à l'exclusion des signes, l'enseignement de la parole artificielle et de la lecture sur les lèvres. Je ne pourrais être étonné que d'une chose, c'est qu'on eût attendu plus d'un siècle pour réaliser un vœu que j'exprimais si catégoriquement en 1776.

Qu'on veuille bien se reporter à la page 155 de mon *Institution des sourds et muets*; on y pourra lire :

MOYEN UNIQUE DE RENDRE TOTALEMENT LES SOURDS ET MUETS A LA SOCIÉTÉ

« Le monde n'apprendra jamais à faire courir la poste à ses doigts et à ses yeux pour avoir le plaisir de converser avec les sourds et muets. *L'unique moyen de les rendre totalement à la société est de leur apprendre à entendre des yeux et à s'exprimer de vive voix. Nous y réussissons* en grande partie avec les nôtres, quoique nous ne vivions pas avec eux et qu'ils ne viennent à nos leçons que deux fois par semaine. Il n'est rien (absolument rien) qu'ils ne puissent écrire sous la dictée de vive voix et sans leur faire aucun signe... »

En continuant cette lecture, on trouvera des faits à l'appui de ce que j'avance.

Pour un instant que je m'arrache aux félicités de la paix céleste, je ne viens pas reprocher à l'administration de mon cher pays d'avoir tant tardé à combler mes désirs. Je tiens, au contraire, à la féliciter d'une résolution qui aura pour résultat de compléter une œuvre qu'il n'était pas en ma puissance de conduire jusqu'à la perfection. La Providence avait marqué l'heure de ce progrès; aucun décret humain ne pouvait l'avancer.

Mais il n'est pas, même au ciel, de bonheur sans mélange. Une douleur y monte pour affliger mon âme; et je la ressens d'autant plus vivement, qu'elle me vient de mes enfants. Il est de ces malheureux, obéissant à je ne sais quelle regrettable inspiration, qui refusent, avec une aveugle brutalité, le bienfait que je n'ai pas eu la joie de pouvoir leur procurer moi-même, et que vous aurez, Monseigneur, la magnanimité de leur imposer, malgré leur apparente ingratitude.

Pauvres et chers enfants! Quel est le mauvais ange qui vous guide dans une révolte que je qualifierai d'antipatriotique? Votre patrie généreuse, inondée, dans le siècle où vivez, de toutes les lumières du progrès, vous dit: « Venez à moi, entrez dans la grande famille sociale, j'ai trouvé et je vous offre enfin les moyens d'y affirmer votre égalité; » et vous la repoussez!

Encore une fois, d'où vient une si funeste erreur?

Si elle m'apparaît, plus qu'à tout autre, inexplicable et grossière, c'est que ceux qui la propagent avec le plus de ténacité osent se réclamer de moi pour la justification de leur hostilité.

Je tiens à vous déclarer, Monseigneur, bien que cela paraisse superflu, que je ne saurais être le complice de ces chers égarés. Vous le savez, d'ailleurs, et vous ne l'oublierez jamais, ni vous, ni vos successeurs.

Je ne suis pas insensible à la vénération dont les sourds et muets entourent ma mémoire. Mon âme s'émeut délicieusement lorsque, de leurs assemblées, s'élèvent vers elle leurs concerts d'amour. Mais quelle n'est pas son affliction, dès qu'à ces protestations de gratitude viennent se mêler de hai-

neuses récriminations contre une méthode que j'aurais voulu avoir la gloire de répandre pour leur plus grand avantage !

Oui, d'où vient leur erreur?....

De leur ignorance peut-être.

Ils se mettent dans le cas de s'attirer le reproche que l'Académie de Zurich adressait à Heinicke :

« Heinicke, disait cette savante Compagnie, dans sa décision touchant la controverse qui s'était élevée entre l'instituteur de Leipsick et moi, Heinicke ne paraît pas avoir lu le livre dans lequel vous avez exposé votre méthode. Car autrement il n'aurait pas nié que vous enseignez la parole à vos élèves... *Celui-là seul aurait pu le nier qui aurait ignoré que vous avez consacré deux chapitres à expliquer comment on doit apprendre la parole aux sourds* et que vous faites mention de cet enseignement dans plusieurs autres endroits. »

Et l'Académie, qui écrivait cela en 1783, ne connaissait encore que mon premier ouvrage, paru en 1776 ; c'est pourquoi elle ne parle pas du troisième chapitre, que j'ai consacré à la lecture sur les lèvres, dans mon livre publié en 1784.

Ceux qui me prennent à témoin de leurs doléances ne me connaissent donc que très incomplètement.

Certes, oui, j'ai créé, propagé et défendu avec ardeur mes *signes méthodiques*, qu'on ne pratiqua plus, d'ailleurs, après moi, et qui disparurent (je l'ai appris avec une ineffable satisfaction) sous les perfectionnements habiles de Sicard, de Bébian et de Valade-Gabel.

Oui, j'ai combattu, pour le triomphe de ces signes, avec toute la chaleur que me communiquait la conviction d'être utile à une catégorie de frères cruellement éprouvés par la nature.

Mais n'ai-je fait que cela?

Ah ! le remords m'eût poursuivi dans ma tombe, si j'avais eu l'orgueil de penser qu'il ne pouvait y avoir rien au-dessus de ces signes et qu'ils seraient nécessairement et à perpétuité le seul langage du sourd et muet.

N'ai-je pas pris soin, au contraire, de souhaiter, à diverses reprises, l'apparition d'une invention meilleure que la mienne? C'était en toute sincérité que, dans mon *Institution de sourds et muets*, avant d'exposer ma méthode et celle des dactylologistes, je disais :

« Il n'est point ici question de la folie d'être auteur : il s'agit de faire tout ce que nous pouvons pour nous rendre utiles aux sourds et muets, présents et à venir. C'est uniquement dans cette vue que je vais présenter les deux méthodes. Ceux qui dès à présent ou dans la suite voudront s'appliquer à ce genre d'instruction choisiront celle des deux qui leur paraîtra conduire plus directement au but, à moins qu'ils n'en découvrent eux-mêmes une troisième préférable aux deux autres. »

Et dans ma *Véritable manière d'instruire les sourds et muets,* quelle est ma dernière parole? Écoutez ce cri sincère de mon cœur :

« Puisse ce fruit de mon travail être de quelque utilité, jusqu'à ce que d'autres instituteurs aient répandu plus de lumière sur cette matière importante! *Fiat, fiat!* »

Qu'ils ouvrent donc mes livres ceux qui, en m'associant faussement à leurs injustes répugnances, ne font que m'accuser inconsciemment de vouloir leur malheur.

Laissez-moi, Monseigneur, non pour ma défense, mais pour celle de leurs intérêts (car mon affection pour eux croît encore avec leurs torts), laissez-moi rappeler ce que j'ai écrit sur l'enseignement de la parole. Quand ils invoqueront contre vous celui qu'il m'est si doux de les entendre appeler leur père, vous leur direz à votre tour : « Ouvrez ses livres. » Et que ce soit leur seule pénitence.

Et d'abord, comment ai-je été amené à découvrir une méthode si différente de celle que j'ai créée?

« Je le raconte clairement dans l'*Observation préliminaire* de la seconde partie de ma *Véritable manière d'instruire les sourds et muets :*

« Je jouissais avec plaisir de la facilité que me présentaient l'écriture et les signes méthodiques, pour l'instruction des

sourds et muets, et ne pensais aucunement à délier leur langue, lorsqu'un inconnu vint, un jour d'instruction publique, m'offrir un livre espagnol, en me disant que si je voulais bien l'acheter, je rendrais un vrai service à celui qui le possédait; je répondis qu'il me serait totalement inutile, parce que je ne connaissais pas cette langue. Mais, en l'ouvrant au hasard, j'y aperçus l'alphabet manuel des Espagnols, bien gravé en taille-douce. Il ne m'en fallut pas davantage: je le retins et donnai au commissionnaire ce qu'il désirait.

« J'étais dès lors impatient de la longueur de ma leçon, mais ensuite quelle fut ma surprise, lorsque ouvrant mon livre à la première page, j'y trouvais ce titre : *Arte para ense ñar à hablar los mudos*. Je n'eus pas besoin de deviner que cela signifiait l'*art d'enseigner aux muets à parler*, et dès ce moment je résolus d'apprendre cette langue, pour me mettre en état de rendre ce service à mes élèves.

« A peine étais-je en possession de cet ouvrage de M. Bonnet, qui lui a mérité en Espagne les plus grands éloges, comme j'en parlais volontiers aux personnes qui venaient à mes leçons, un des assistants m'avertit qu'il y avait en latin, sur cette même matière, un très bon ouvrage, composé par M. Amman, médecin suisse en Hollande, sous ce titre : *Dissertatio de loquelâ surdorum et mutorum*, et que je le trouverais dans la bibliothèque d'un de mes amis.

« Je ne tardai pas à me le procurer, et, conduit par la lumière de ces deux excellents guides, je découvris bientôt comment je devais m'y prendre pour guérir, au moins en partie, une des deux infirmités de mes disciples.

« Je n'entrerai point dans le détail des explications que nos deux savants auteurs ont données, tant sur la théorie que sur la pratique de la matière qu'ils traitaient. Leurs ouvrages sont deux flambeaux qui m'ont éclairé; mais dans l'application de leurs principes, j'ai suivi la route qui m'a paru la plus courte et la plus facile pour en faire usage. »

Après cela, je présente ce que l'on appelle une *méthode d'articulation et de lecture sur les lèvres*. Je veux bien qu'il y en ait actuellement de meilleures et surtout de plus com-

plètes, là n'est pas la question. Il s'agit uniquement de démontrer aux sourds qui ne veulent pas entendre que j'étais, à l'égard de la méthode orale, un partisan assez résolu pour consacrer mes veilles à écrire un guide destiné à en faciliter et à en propager l'enseignement.

Je me bornerai, ici, à reproduire les titres des chapitres de mon traité :

I. Comment on peut réussir à apprendre aux sourds et muets à prononcer les voyelles et les syllabes simples.

II. Observations nécessaires pour la lecture et la prononciation des sourds et muets.

III. Comment on apprend aux sourds et muets à entendre par les yeux d'après le seul mouvement des lèvres, et sans qu'on leur fasse aucun signe manuel.

Veut-on savoir si j'ai réussi dans la pratique?

Que l'on consulte encore mon *Institution*, p. 55 :

« En instruisant les sourds et muets, ils parleront comme nous et il ne s'en faudra guère qu'ils n'entendent de même.

« Qu'un sourd et muet de naissance me réponde à la messe à haute et intelligible voix, c'est un fait public auquel rendent témoignage tous ceux qui se sont trouvés présents au saint Sacrifice, et dont on pourra se convaincre soi-même en assistant à quelques-uns de nos exercices publics, ou bien à nos leçons particulières. C'est bien certainement une preuve que *les sourds et muets de naissance peuvent parler comme nous lorsqu'on les instruit*. Mais pour ce qui s'agit d'entendre, j'ai déjà dit (dans ma seconde lettre) que, quand il me plaisait, je dictais mes leçons de vive voix sans faire aucun signe. Cent et cent personnes l'ont vu, et on pourra le voir autant de fois qu'on le voudra. Je parle ayant les mains croisées derrière le dos ; les personnes qui sont à côté de moi ne m'entendent pas, car, en leur présence, je ne donne exprès aucun son. Cependant mes sourds et muets, qui sont plus éloignés, vis-à-vis de moi, m'entendent par les yeux, et

ils écrivent ce que je dis, ou le répètent de vive voix, si l'on veut.

« Il faut remarquer néanmoins que ces enfants ne demeurent pas chez moi, qu'ils n'y viennent qu'aux jours et aux heures marqués pour prendre leurs leçons.

« *Que serait-ce donc, si on donnait à plusieurs sourds et muets des maîtres qui, vivant avec eux et n'ayant point d'autres affaires, consacreraient tout leur temps et tous leurs soins à cette éducation importante, qui leur parleraient et les feraient parler tous les jours?* De tels élèves contracteraient nécessairement une habitude de parler et d'entendre, qui acquerrait sans cesse de nouveaux degrés.

« Le commerce de la conversation ne serait plus interdit avec eux, et dès lors une multitude de ces individus, *qui sont au milieu de nous comme s'ils étaient morts à notre égard, reprendraient le mouvement, l'action de la vie comme nous-mêmes.* »

Eh oui, c'est moi qui ai écrit tout cela.

Et il est bien certain que mes pauvres enfants l'ignorent!

S'il en était autrement, seraient-ils excusables de se servir de mon nom, pour protester contre une méthode que j'ai reconnue avec des affirmations si précises, et recommandée avec une sollicitude si marquée, comme l'unique moyen de les rendre réellement semblables à nous?

A ceux qui m'objecteraient que j'ai fait une application bien restreinte de la méthode orale, je ne cesserai de répéter: Ouvrez mon livre, il répond à tout.

Je dis, en effet, à la fin de mon chapitre II, p. 200:

« Tel est aujourd'hui, avec les sourds et muets, le *nec plus ultra* de mon ministère pour ce qui regarde la prononciation et la lecture. Je leur ai ouvert la bouche et délié la langue; je les ai mis en état de pouvoir prononcer plus ou moins distinctement toutes sortes de syllabes. Je puis dire tout simplement qu'ils savent lire et que tout est consommé de ma part. C'est aux pères et mères, ou aux maîtres et maîtresses chez lesquels ils demeurent, à leur faire acquérir de l'usage. Il s'agit de dérouiller de plus en plus leurs organes par

un exercice continuel. Il faut aussi les obliger à parler, en *ne leur donnant tous leurs besoins qu'après qu'ils les ont demandés...* »

Je dois dire, à propos de cette dernière ligne, qu'il m'est revenu là-haut, qu'un célèbre instituteur suisse, qui présidait les repas de ses élèves, ne leur faisait donner la fourchette, le couteau, etc., et même le pain, qui leur manquait, que s'ils les demandaient de vive voix et correctement. Ce sage maître avait-il lu ma recommandation?

Je reprends la citation:

« ... Lorsque je n'avais point à instruire la quantité de sourds et muets qui sont venus successivement fondre sur moi, l'application que je faisais moi-même des règles que je viens d'exposer m'a suffi pour mettre M. de la Pujade en état de prononcer, en public, un discours latin...

« Mais, il ne me serait pas possible aujourd'hui de faire la même chose ; en voici la raison :

« La leçon qu'on donne à un muet, pour le langage, ne sert qu'à lui seul : IL FAUT NÉCESSAIREMENT ICI DU PERSONNEL. »

« Vous avez deviné, Monseigneur, pourquoi je souligne ces derniers mots. Tout ce que je puis conclure de ce que j'ai rappelé dans cette longue lettre se trouve dans cette simple expression d'une condition absolument indispensable : « *Il faut nécessairement du personnel.* »

Je disais encore :

« Ayant plus de soixante sourds et muets à instruire, si je donnais seulement à chacun d'eux dix minutes pour l'usage de la prononciation et de la lecture, cela me prendrait dix heures entières. Et quel serait l'homme d'une santé assez robuste pour soutenir une telle opération ? Quand on voudra, dans un établissement, conduire plusieurs sourds et muets jusqu'à une prononciation et une lecture totalement distinctes, *on leur donnera des maîtres qui se consacreront par état à ce genre d'éducation et qui les exerceront tous les jours.* »

Du personnel, des maîtres, du temps, voilà donc bien ce que je réclamais il y a cent ans.

Voilà ce que n'ont fait que répéter, *après moi*, dans tous vos congrès, vos plus habiles instituteurs.

Et voilà ce qui s'est enfin réalisé par les soins de votre administration.

Voilà ce que j'ai la joie de rencontrer dans ma maison et dans toutes les institutions de la France!

Ce personnel, vous l'avez créé, noble et généreux pays, sans hésiter, sans compter. Vous avez dit aux sourds et muets: Ces maîtres et cette méthode, démandés par l'abbé de L'Epée, je vous les donne...

Et c'est lorsque vous avez ainsi comblé tous mes vœux, qu'on voudrait me faire participer à un acte de folie, que dis-je? à un acte d'ingratitude!

Ah! si ma reconnaissance peut vous toucher, je vous l'exprime avec une douce émotion, et je l'accompagne de mes bénédictions.

Et si mes enfants m'aiment vraiment bien, ils apprendront dorénavant à me connaître mieux.

En attendant, Monseigneur, veuillez leur pardonner un égarement qui ne saurait être que passager, et, je le redis encore, ne les punissez qu'en persévérant à vouloir leur bonheur.

C'est avec cette espérance que, l'âme sereine, je vais me retrouver dans la demeure des bienheureux où Dieu a daigné appeler

Votre humble serviteur,

DE L'ÉPÉE.

DE L'ÉDUCATION DE L'OREILLE

MONSIEUR LE PRÉSIDENT,
MESDAMES,
MESSIEURS,

S'il est un nom qui mérite d'être vénéré entre tous dans cette maison illustrée par tant d'hommes remarquables, c'est celui du Dr Itard, premier médecin de notre Institution.

Avec cette bonté, cette profondeur de sentiments qui en firent un apôtre, avec cette haute intelligence qui le désigne à notre admiration, Itard nous traça largement la voie dans laquelle nous ne sommes encore engagés qu'à demi. Ce fut un précurseur.

Au berceau même de cette école, livrée alors tout entière à la pratique des signes, non seulement il rendit l'usage de la parole à quelques-uns de ces enfants qui furent l'objet de sa constante sollicitude, mais encore il réussit à réveiller dans certains cas la faculté d'entendre.

L'éducation physiologique de l'oreille fut son œuvre de prédilection, celle à laquelle il consacra quarante ans de son existence : et, dans ses écrits, il affirme qu'un dixième des enfants qui nous sont confiés peuvent recouvrer en partie l'audition.

Après lui, le Dr Deleau et le Dr Blanchet reprirent avec des succès divers les expériences qu'il avait inaugurées.

Et puis, pendant de longues années, le silence se fit complet, absolu, sur cette question.

C'est seulement en 1886 que l'administration de notre école, poursuivant le progrès sous toutes ses formes, décida la création d'une classe spéciale, composée exclusivement de demi-sourds. L'ombre d'Itard a dû tressaillir à ce réveil inattendu de sa pensée.

Permettez-moi, Messieurs, de retenir pendant quelques instants votre bienveillante attention sur l'éducation de l'oreille, et de vous signaler les nouveaux progrès accomplis dans cette voie.

Parmi ces enfants qui, avec tant de curiosité, suivent le mouvement de nos lèvres, il en est un certain nombre qui, sans reconnaître un seul mot par l'intermédiaire de l'ouïe, sans distinguer même aucune voyelle, aucune consonne, sont cependant capables d'entendre facilement la voix. En pareil cas, il est permis d'espérer beaucoup des exercices d'audition.

La voix, c'est l'étoffe dont la parole est faite. Le premier son laborieusement produit par l'organe débile du muet a pris successivement les formes si diverses, si multiples qui constituent les syllabes, les mots et les phrases, le langage enfin dans son infinie complexité. Par des procédés analogues, par une progressive évolution, il nous appartient de faire acquérir à la perception auditive un développement semblable.

L'éducateur de l'oreille doit avant toute chose se bien pénétrer de cette vérité que le temps sera son principal auxiliaire et qu'aucun secours étranger ne saurait lui tenir lieu de persévérance. Qu'il se rappelle, à propos des instruments acoustiques, l'erreur plaisante de ce paysan illettré qui s'écriait en achetant des lunettes. « Je vais donc enfin savoir lire! »

Nous qui, sans efforts et pour ainsi dire inconsciemment, avons appris à voir et à entendre, nous sommes trop portés à oublier que nos organes ont besoin de s'instruire avant de remplir intégralement leur fonction.

Pour voir les objets qui nous entourent, il nous a suffi, croyons-nous, d'ouvrir les yeux; pour percevoir la parole, à peine, semble-t-il, avons-nous dû tendre l'oreille. Erreur profonde, dont les conséquences pourraient être désastreuses dans l'éducation de l'ouïe.

Laissez-moi vous raconter une observation bien faite pour fixer nos idées à cet égard.

L'illustre chirurgien Dupuytren nous cite le cas d'une aveugle-née qui, avec une admirable habileté, remplaçait la vue par l'odorat, par l'ouïe, et surtout par le toucher. L'opération de la cataracte ayant été pratiquée avec succès, subitement la lumière pénètre dans cet œil fermé jusque-là à toute sensation. Vous pensez que l'aveugle d'hier, dédaignant ses moyens rudimentaires de perception, va immédiatement utiliser la vue? — Il n'en est rien. Écoutez plutôt l'opérateur lui-même. « Elle continua, dit-il, à se guider à l'aide des sens qu'elle « avait l'habitude d'employer. Il fallut, pour l'obliger à « regarder, lui lier d'abord les mains, puis lui fermer les « oreilles, et ce n'est qu'*après plusieurs mois* qu'elle put « mesurer les distances, distinguer les formes, se guider « sans se heurter. Enfin, elle avait la manie de ne pas « nommer les objets qu'on lui montrait. »

Nous voilà suffisamment renseignés. Allons-nous croire avec Dupuytren à la paresse intellectuelle ou à la mauvaise volonté de celle qu'il avait arrachée aux ténèbres? Non, sa manie était faite d'incapacité, d'inexpérience: l'œil, né de la veille, n'était pas en état de discerner ces différences de forme, de couleur, qui, pour notre organe exercé, caractérisent les objets. C'était infliger à la pauvre enfant une torture bien imméritée et bien inutile que de condamner ses mains à l'inaction, ses oreilles au silence.

L'organe auditif est de tous les sens celui dont l'éducation exige le plus de soins, le plus de temps, le plus d'efforts. La vue, le goût, le toucher, l'odorat n'embrassent guère que le monde de la matière; l'ouïe s'exerce sur un phénomène plutôt intellectuel, le parler.

Pour se servir de l'oreille comme moyen de communication, il faut non seulement que l'organe soit capable d'entendre, mais encore que l'intelligence ait accompli son œuvre, et que la mémoire ait enregistré les mots et les phrases à percevoir. Ainsi, une conversation tenue près de nous dans une langue qui nous est inconnue n'apporte à notre oreille qu'un bruit indistinct, une suite de syllabes confuses, mal caractérisées. que nous ne saurions reproduire.

L'enfant ordinaire acquiert le langage, sous toutes ses formes, par l'intermédiaire de l'ouïe, et c'est pour avoir voulu copier trop servilement l'éducation maternelle que l'on a souvent échoué quand on s'est occupé d'enseignement auriculaire.

Deux portes nous sont ouvertes, par lesquelles la parole peut arriver jusqu'à l'entendement de nos élèves: le toucher, qui perçoit les vibrations sonores; la vue, qui renseigne sur les mouvements phonateurs, et qui tient sous sa dépendance ces puissants moyens d'acquisition : l'écriture et la lecture. Le langage, par ces procédés, ayant été enseigné à l'appareil vocal et à l'intelligence, l'oreille va l'apprendre à son tour; et le sourd incomplet entendra comme il lit sur les lèvres, c'est-à-dire en s'appuyant constamment sur la connaissance préalable des mots et des phrases.

C'est ainsi d'ailleurs que nous entendons nous-mêmes dans bien des circonstances. Ne sommes-nous pas en état de suivre une conversation éloignée, qui nous parvient considérablement réduite? Les mots sont pour nous comme de vieux amis, que nous reconnaissons de loin à leur attitude, à leurs gestes familiers. Se présente-t-il un étranger? Oh! alors, nous hésitons, et, avant de l'admettre, nous exigeons des renseignements précis.

Messieurs, si j'ai l'honneur de vous parler aujourd'hui de l'enseignement auriculaire, c'est qu'il m'a été donné d'assister à l'une de ces résurrections de l'oreille qui, au premier abord, paraissent tenir du prodige et qui sont simplement le fruit d'un travail patient, méthodique et raisonné.

Représentez-vous un enfant qui, parvenu au terme de sa quatrième année d'études, possède le langage élémentaire. Vous pouvez entrer en communication avec lui: sans peine, vous comprendrez sa parole, assez facilement il lira facilement sur vos lèvres. Mais son oreille est fermée. N'essayez pas par cette voie de lui faire entendre un seul mot: il est sourd, et la nature semble l'avoir irrévocablement condamné. Et pourtant... Messieurs, l'amour maternel a parfois de ces

subites clartés, bien propres à confondre les plus orgueilleuses conceptions de l'intelligence. La raison, la science ont dit : « Jamais ! » La mère répond : « Peut-être ! » Un nouvel instrument acoustique vient d'être inventé, dont on dit merveille : si nous l'essayions ? — Bien entendu, l'instituteur se récrie. Il connaît trop le prix du temps pour entreprendre ainsi une œuvre impossible. Il n'ignore pas qu'il est certains enfants, sourds incomplets, à qui peut être restitué l'usage de l'oreille ; malheureusement ce n'est pas ici le cas de concevoir de telles espérances.

N'importe, il faut céder à des instances de plus en plus pressantes ; il faut démontrer à cette tendresse inquiète que tout espoir est vain ; alors commence un travail invraisemblable. L'oreille, il est vrai, n'est pas absolument frappée d'impuissance : elle perçoit la voix, mais sans distinguer aucune de ces modulations qui la rendent significative. Prononcez la série tout entière des voyelles ou des consonnes, dites un mot ou une phrase, l'enfant ne fait aucune différence. A l'appel de la voix, il répond par un son unique, invariable.

Malgré tout, l'éducation se poursuit, sans instrument ; et voici que les progrès, d'abord lents, presque insensibles, se précisent enfin. L'organe prend plus d'assurance ; bientôt même il commence à s'instruire. Parmi ces timbres délicats qui constituent les voyelles, il distingue les plus colorés ; il apprend en même temps à reconnaître le roulement du *r*, l'explosion du *p*, le bourdonnement du *j*, et tous ces bruits caractéristiques que nous appelons des consonnes. Voici un mot, puis une petite phrase. Désormais, la parole a trouvé le chemin de l'oreille ; et, après un an d'efforts, l'enfant, très heureux de ce progrès inespéré, communique par l'ouïe avec ceux qui l'entourent.

Avez-vous quelquefois éprouvé cette peine sans nom que cause le silence absolu ? Si vous avez souffert de ce mal étrange, vous comprendrez l'ardeur avec laquelle nos élèves pénètrent dans l'incomparable domaine des sons. C'est un ravissement sans fin, et à mesure que l'organe prend de

nouvelles forces, il devient plus exigeant. Le nouvel entendant aime avec passion le son de la voix; il le recherche, le fait varier, l'examine sous ses divers aspects, il se montre attentif à toutes les excitations, et, à défaut de bruits réels, il s'en crée d'imaginaires.

C'est que le son exerce sur l'âme humaine un pouvoir souverain.

Les mots écrits ou lus sur les lèvres n'intéressent que l'intelligence; les gestes, l'expression de la physionomie ne parlent guère qu'à l'imagination; ce qui nous touche, ce qui nous pénètre, ce qui nous va droit au cœur, c'est le son, c'est la voix, avec sa musique harmonieuse, avec ses momodulations, d'une richesse, d'une variété, d'une douceur infinies.

Quels trésors de tendresse la mère ne dépense-t-elle pas dans ses intonations inimitables, qui, avant l'existence de tout langage régulier, la mettent en communication avec son enfant.

Certes! Nous n'avons pas la prétention de faire discerner à l'oreille affaiblie de nos élèves des nuances aussi délicates, aussi ténues; mais, si peu qu'ils puissent en saisir, ils en tireront joie et profit. Toute phrase entendue laissera dans l'esprit une impression profonde que n'auraient produite ni l'écriture ni la lecture sur les lèvres; et nul doute que nous ne parvenions, au moyen de l'oreille, à communiquer à la parole froide et monotone des sourds un peu de cette euphonie, de ce mouvement qui font tout le charme de la conversation.

Quand nous aurons ajouté qu'en bien des circonstances, par exemple dans l'obscurité, l'audition suppléera la lecture sur les lèvres tout à fait impuissante; que l'ouïe, plus attentive, plus exercée, plus sensible, recouvrera en partie son rôle de préservation physique, nous aurons assez fait ressortir, croyons-nous, les avantages qui doivent résulter pour nos élèves de l'éducation de l'oreille.

Mesdames, Messieurs,

Par son testament, dernier épanchement d'un cœur près de s'éteindre, le Dr Itard léguait à notre école une somme importante, destinée à fonder une classe dont les signes seraient exclus et où les communications auraient lieu autant que possible *par la parole* et même *par l'oreille*.

La première partie du programme d'Itard est aujourd'hui réalisée, au-delà des prévisions de son illustre auteur. Tous nos enfants parlent, parfois d'une manière imparfaite, il est vrai. Mais, ne l'oublions pas, le langage humain, fruit d'une lente et pénible élaboration, est un phénomène infiniment complexe.

Comprenant que quinze ans d'essais n'ont pu suffire pour reconstituer la parole, cette œuvre des innombrables générations qui nous ont précédés, le gouvernement de la République n'abandonnera pas ses enfants déshérités du sens de l'ouïe.

Dans sa sollicitude éclairée, il réservera les droits de l'avenir, qui nous ménage de consolantes surprises.

Déjà s'annonce un progrès dont nous ne pouvons mesurer encore toute l'importance. L'éducation de l'oreille, tentée par Itard sur des enfants muets et silencieux, sera possible dans bien des cas, au milieu de notre petit monde de parlants. La surdité absolue est heureusement assez rare; parmi nos élèves, un certain nombre entendent la voix: avec ceux-là nous n'hésiterons pas, et tout nous fait prévoir d'heureux succès.

Messieurs, la foi est la base, solide, inébranlable sur laquelle de tout temps fut édifié le progrès. Croyons donc et agissons, c'est la loi même de la vie. D'ailleurs notre tâche est toute simple, entièrement naturelle; elle n'exige qu'un peu de réflexion et beaucoup de patience. Ces qualités ne manqueront pas aux disciples de l'abbé de l'Épée, et de plus en plus leurs efforts rapprocheront de la grande famille humaine ceux qu'un injuste malheur en avait séparés.

Monsieur le Président,

Je ne saurais terminer sans vous remercier de l'honneur que vous nous avez fait en acceptant de venir présider cette modeste cérémonie.

Nous sommes d'autant plus heureux de vous voir occuper le fauteuil présidentiel que nous vous connaissons tous, et que nous savons quel affectueux, quel actif intérêt vous portez à ces enfants et à notre maison.

Prendre en main la défense des petits et des humbles a toujours été de tradition dans votre famille. Vous appartenez à cette forte race d'hommes qui, tenant haut et ferme le drapeau de la démocratie, ont donné leur cœur, leur dévouement, leur vie à la bienfaisance, à la science, au progrès.

Aucun de nous ici n'a oublié le nom de votre père qui, si vaillamment, a combattu et souffert pour la République et pour ces idées de solidarité qui vous sont chères; aucun de nous n'oublie les travaux de votre frère qui, jusqu'à son dernier jour, a professé et pratiqué la chirurgie avec tant d'éclat; aucun de nous enfin, Monsieur le Député, n'ignore vos propres travaux et vos recherches. Dans votre École d'Architecture, comme dans votre chaire du Conservatoire des Arts et Métiers; au Conseil supérieur de l'Assistance publique comme à la Chambre des députés, comme aussi dans les nombreuses sociétés philanthropiques auxquelles vous prodiguez votre dévouement, partout, vous soutenez la cause du progrès, du bien-être général et de la démocratie.

En vous priant de le remplacer auprès de nous, M. le Ministre de l'Intérieur savait que cette solennité serait présidée par un ami de nos chers enfants, et il a donné à notre maison un nouveau et précieux gage de l'inépuisable sollicitude de la République.

MARICHELLE.

DE L'ACQUISITION DES IDÉES ABSTRAITES

PAR LES

SOURDS-MUETS

(*Suite*)

L'AME ET LE CORPS

Enfin, après avoir étudié avec notre élève toutes les opérations de l'âme, il nous reste à lui faire connaître l'âme elle-même. Pour cela, nous allons l'amener, en analysant ce qui se passe en lui à chaque instant, à constater la dualité de son être, puis nous tâcherons de préciser la nature de l'âme en montrant les facultés dont elle est douée, le rôle qu'elle joue dans la vie, la noblesse qu'elle confère à l'homme.

Le corps seul est incapable d'exécuter l'ordre le plus simple. Si nous disons à un élève : *Donne-moi ton cahier de géographie*, c'est bien la main qui exécute l'action commandée. Mais ce n'est évidemment pas elle qui décide qu'elle doit saisir un cahier et non un livre, tel cahier et non tel autre. Si la main agit, c'est sur l'invitation et sous la direction d'un maître qui n'est pas le corps. Commandons une action dangereuse ou désagréable : *X... ! bois de l'encre !* Pourquoi l'élève interpellé n'exécute-t-il pas cette action ? Il a certainement compris l'ordre, et il sait quelles sont les parties du corps qu'il aurait à mettre en mouvement pour l'exécuter. Mais il ne *veut* pas boire de l'encre ; il reste immobile parce que le maître qui, tout à l'heure, a fait agir sa main, éprouvant de la répugnance, lui défend cette fois d'agir. Rappelons enfin la douleur qu'éprouva l'un des élèves

de la classe dans une circonstance douloureuse : la mort de son père. Il pleura longtemps, il souffrit beaucoup, mais la douleur qu'il éprouva n'affectait aucune partie de son corps, lequel était parfaitement sain.

Du reste, tout cela n'est pas absolument nouveau pour notre élève : il sait déjà que l'homme est un être double composé d'un corps et d'une autre partie qu'on appelle l'âme, le moral ou l'esprit. De très bonne heure, en effet, il s'est rendu compte de quelques opérations de l'âme, et nous avons pu lui enseigner des verbes tels que *comprendre*, *penser*, *réfléchir*. Dès les premières années, il a constaté également chez lui et chez ses camarades l'existence de qualités qui n'appartiennent pas au corps, mais à l'âme, et qui sont exprimées par les adjectifs *intelligent*, *sot*, *ignorant*. Les opérations et les qualités de l'âme lui ont révélé l'existence de l'âme elle-même. Il ne s'agit plus maintenant que d'en préciser la nature en montrant ce qui la distingue du corps et en étudiant de près ses principales facultés.

Nous ferons donc observer que le corps est matériel ; on peut le voir et l'étudier dans tous ses détails. L'âme au contraire est immatérielle : elle est invisible, et ses opérations sont connues de celui-là seul qui la possède. Le corps est mis en relation avec les objets du dehors au moyen des sens et de leurs organes. L'âme l'est au moyen de ses facultés. Les principales facultés de l'âme sont : l'*intelligence*, grâce à laquelle elle comprend, elle connaît ; la *volonté*, qui lui permet de commander au corps, de diriger les actions de celui-ci vers un but déterminé ; la *sensibilité*, qui fait que l'âme est affectée par les événements du dehors — sans que le corps soit atteint, — et qu'elle éprouve du plaisir ou de la douleur. Avec des exemples analogues à ceux que nous avons cités plus haut, nous serons vite compris.

Nous pouvons pousser plus loin ce parallèle entre le corps et l'âme, et montrer que les facultés de celle-ci, comme les qualités physiques, varient avec les individus. Les hommes sont plus ou moins intelligents, plus ou moins énergiques, plus ou moins sensibles, de même qu'ils sont plus ou moins

grands, plus ou moins forts. Enfin, s'il y a des aveugles et des sourds, il y a aussi des idiots qui sont dépourvus d'intelligence, et des brutes qui sont dépourvues de sensibilité.

Il nous reste maintenant à montrer la supériorité de l'âme sur le corps, à justifier la définition que Platon a donnée de l'homme : *C'est une âme qui se sert d'un corps comme d'un instrument.* Les exemples précédents ou des exemples analogues nous permettront de prouver à notre élève que l'âme commande au corps et le dirige, qu'elle décide quand ce dernier doit agir ou non, qu'elle règle toutes les actions que les diverses parties du corps doivent accomplir : *Une âme forte,* suivant l'expression de Bossuet, *est maîtresse du corps qu'elle anime* (1). Le corps est le serviteur aveugle, l'instrument docile qui exécute. Enfin l'âme est l'essence même de l'homme, c'est ce qui constitue *la dignité de son être et l'élève au-dessus de tout ce qui existe autour de lui, en le plaçant à une distance immense de la brute* (2).

Notre tâche est terminée. Arrêtons-nous, et jetons un coup d'œil sur le chemin parcouru. Il est immense. Le jeune sourd, qui avait vécu d'abord d'une vie presque exclusivement animale, qui ne connaissait des choses que les impressions d'ordre physique qu'il en avait reçues, dont l'esprit était plongé dans une léthargie presque complète, a été amené peu à peu, par une lente ascension, à gravir tous les degrés de l'abstraction, et à concevoir les choses les plus élevées : celles de l'âme. Il n'était pour ainsi dire qu'un automate presque complètement absorbé par les impressions du moment. Maintenant, il peut fixer sa pensée, pénétrer jusqu'au fond des choses, raisonner et juger les événements.

Ce résultat, que les philosophes anciens, et même des instituteurs de sourds-muets regardaient comme impossible à obtenir, nous y sommes arrivé en suivant une marche progressive. Nous avons sans doute rencontré des difficultés, mais en les graduant avec soin, nous avons pu les surmonter toutes. Nous avons passé insensiblement du concret à l'abs-

(1) Bossuet, *Oraison funèbre du Prince de Condé.*
(2) Sicard, *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance,* p. 330.

trait, et nous en avons franchi peu à peu tous les degrés. Nous avons marché lentement, mais sûrement. Notre but a été constamment de faire agir l'esprit de nos élèves; nous avons dirigé son action sur des choses de moins en moins concrètes, de façon à l'obliger à déployer une activité de plus en plus grande. Cette sorte de gymnastique intellectuelle l'a développé peu à peu, et l'a mis en état de concevoir les idées les plus abstraites, les plus vides de matière. A côté de la vie animale, nous avons développé chez nos jeunes sourds la vie intellectuelle et celle de l'âme. Ils n'étaient guère que des automates conscients : nous en avons fait des hommes capables de penser et de sentir; nous avons allumé en eux cette étincelle de divine sagesse qui, d'après Socrate, distinguait l'homme de l'animal (1).

APPENDICE

Verbe : SAUVER

Le verbe *sauver* est un de ceux qui expriment une idée d'ordre moral, que la vie scolaire est impuissante à développer. Il est bien rare, en effet, que nous ayons l'occasion de rendre nos élèves témoins d'un sauvetage. Cependant, même pour les verbes de cette nature, nous pouvons prendre comme point de départ un fait propre à jeter dans l'esprit au moins le *germe* de l'idée qu'ils expriment. La scène suivante (qui n'est pas rare), ou une scène analogue, amène sûrement ce résultat dans le cas particulier qui nous occupe :

(1) Le travail que nous avons présenté au Jury d'agrégation se terminait ici. L'un des membres du Jury, M. Dubranle, censeur de l'Institution nationale, nous ayant conseillé d'ajouter à ce travail quelques types de leçons, nous nous sommes empressé de le faire, dans l'appendice qui suit.

Un élève a pris une mouche et l'a plongée dans son encrier. Elle se débat, mais elle ne peut se dégager.

Nous attirons l'attention de tous les élèves sur ce fait, en insistant sur cette idée :

La mouche va se noyer

Après avoir communiqué cette conviction à tout son monde, le maître retire le malheureux insecte et le dépose sur une feuille de papier buvard placée sur la table. Ses pattes et ses ailes sont bientôt séchées, et il reprend son vol en bourdonnant. Le maître demande alors :

La mouche est-elle morte ? — Non,

Et il s'empresse de conclure :

J'ai *sauvé* cette mouche.

Nous n'insistons pas davantage, pour le moment, sur ce sauvetage, mais nous y reviendrons tout à l'heure.

Plaçons maintenant une gravure sous les yeux de nos élèves, et décrivons-la :

Cette gravure (1) représente un ruisseau. Sur le bord de ce ruisseau, je vois de l'herbe, des fleurs et un arbre. Dans le fond de la gravure, j'aperçois une maison. C'est probablement un moulin, car elle est sur le bord de l'eau.

Près de la maison se trouve une passerelle en bois qui sert à traverser le ruisseau.

Une petite fille est tombée dans l'eau parce qu'une planche de la passerelle s'est rompue.

Un petit garçon, effrayé, se sauve du côté du moulin : il va appeler ses parents. Un autre tombe à genoux en levant les bras au ciel. Ce sont deux poltrons.

Le troisième est un garçon courageux : il se jette à l'eau, saisit la fillette par le bras et la retire (2).

(1) Il s'agit ici d'une gravure d'une collection italienne que possède le musée scolaire de l'Institution.

(2) Nous donnons ici la description sous la forme expositive. En réalité, elle ne sera pas présentée ainsi. Elle consistera en un dialogue dans lequel le maître amènera les élèves à exprimer les idées que leur suggère l'examen de la gravure, à rectifier et à compléter ces idées. Ce n'est qu'après ce premier exercice qu'il reprendra la description précédente, oralement d'abord, puis par écrit.

Après cette description complète de la scène représentée et du cadre dans lequel elle se passe, nous résumons, sous forme de conclusions, les faits propres à éclairer l'idée que nous voulons faire acquérir :

La fillette était tombée dans l'eau. Elle ne savait pas nager : *elle allait se noyer.*
Un de ses camarades s'est jeté à l'eau, et l'a retirée.
Cet enfant *a sauvé* son amie.

Pour étendre l'idée exprimée par le verbe *sauver* et pour la fixer, nous pouvons faire le récit d'un fait dont les élèves n'ont pas été témoins :

Un incendie

Au mois de septembre il y a eu un incendie dans mon pays natal. Un jeune garçon a mis le feu à de la paille, dans une écurie, en s'amusant avec des allumettes.

Le feu s'est communiqué rapidement à toute la maison. Les habitants de cette maison sont sortis pour appeler les voisins. Ils ont oublié d'avertir le petit Jules qui était couché dans une chambre du 1er étage.

Quand l'enfant a senti la fumée, il a couru vers l'escalier pour se sauver, mais l'escalier brûlait déjà.

Alors, effrayé, il a ouvert la fenêtre de sa chambre en criant.

Un voisin, M. Charles, est accouru. Il a posé une échelle contre le mur ; il a grimpé bien vite et il a descendu l'enfant.

Puis nous résumons les faits ainsi :

Le petit Jules ne pouvait pas sortir de sa chambre : *il allait être brûlé.*
Heureusement, son voisin l'*a sauvé.*

Notre élève a été préparé à ce récit par le sauvetage de la mouche auquel il a assisté, et par celui de la fillette que représente la gravure. Néanmoins, comme le sourd suppose difficilement, il est bon de prendre toutes les précautions nécessaires pour nous assurer qu'il nous suit dans notre récit, et qu'il apprécie les faits que nous lui racontons, ce qui est indispensable.

Le moment est venu de rapprocher les trois sauvetages, en reprenant les conclusions des trois exemples cités. Ce rap-

prochement donnera à l'idée que nous voulions faire acquérir toute son étendue et toute sa précision.

Il ne nous restera plus ensuite qu'à montrer la valeur morale de l'action exprimée par le verbe *sauver*, et nous aurons enrichi l'esprit de notre élève d'une idée, son cœur d'un bon sentiment.

Adjectifs: **Reconnaissant** *et* **Ingrat**

Nous présentons simultanément, toutes les fois que cela est possible, deux adjectifs exprimant des idées opposées : *reconnaissant, ingrat*. Et nous suivons la même marche que pour les verbes :

1° Point de départ : faits tirés de la vie scolaire :

Mercredi dernier, pendant la récréation, Charles et Pierre se sont querellés. Le premier (qui est grand et fort) voulait battre le second (qui est petit et faible). Mais Émile a défendu son petit camarade et il a grondé Charles.

. . . .

Hier, Pierre est allé passer la journée chez ses parents. Il en a rapporté des friandises. Ce matin il les a partagées avec Émile.

Pierre est *reconnaissant*.

André n'a pas de parents à Paris : il ne sort jamais.

Un dimanche, Louis l'a emmené avec lui. Ils se sont bien amusés. André était très heureux, le soir, en rentrant à l'Institution.

. . . .

Hier, dans la cour, André jouait aux billes avec quelques camarades. Louis aurait bien voulu jouer, mais il avait perdu toutes ses billes la veille. Il a prié André de lui en prêter, celui-ci a refusé.

André a oublié la bonté de Louis : il est *ingrat*.

2° Récit inventé par le maître :

Lorsqu'Henri était petit, il allait à l'école.

Son maître lui a appris à lire, à écrire, à calculer, etc.

Il a travaillé beaucoup pour l'instruire.

. . . .

Maintenant Henri est grand ; il travaille, il gagne de l'argent. Il est heureux parce qu'il est instruit.

Auguste est un ancien camarade d'Henri.

Il a été instruit par le même maître.

. . . .

Maintenant il est grand et heureux comme Henri.

Il n'a pas oublié son maître, il l'aime beaucoup.
Quand il le rencontre, il le salue poliment.
Chaque année, il lui écrit pour lui souhaiter la bonne année et le remercier des soins qu'il en a reçus.
Henri est *reconnaissant.*

Mais il n'aime pas son ancien maître.
Il ne lui écrit jamais.
Quand il le voit, il s'éloigne pour ne pas le saluer.
Auguste est *ingrat.*

3° Récits tirés des livres de lecture ou composés par le maître, et destinés à étendre les idées exprimées par les deux adjectifs que l'on enseigne (1).

Un jour, quand elle était petite, Joséphine se perdit dans une forêt.
La nuit arrivait, l'enfant avait peur des loups, elle pleurait bien fort.
Un bûcheron l'entendit, accourut et la ramena chez ses parents.
Avant de se séparer de lui, Joséphine remercia poliment le bûcheron.

. . . .

Joséphine est devenue grande et n'a pas oublié son bienfaiteur.
L'hiver, elle lui fait porter des couvertures bien chaudes. Quand il est triste, elle va le voir pour le consoler. Quand il est malade, elle lui envoie le médecin, et paye les médicaments.
Joséphine est *reconnaissante.*

Lucien, encore enfant, perdit son père et sa mère.
Il resta seul : il était bien malheureux.
Mme Thierry l'emmena dans sa maison. Elle le vêtit, le nourrit, le soigna et l'envoya à l'école pour le faire instruire.

. . . .

Lucien est devenu grand, il est riche.
Mme Thierry est vieille, pauvre et souffrante.
Lucien ne l'aime pas, il a oublié ses bienfaits.
Il ne va jamais la voir pour la consoler.
Quand elle lui demande l'aumône, il détourne la tête.
Lucien est *ingrat.*

Il est bon de faire remarquer que les gravures qui accompagnent ces récits dans le livre de Valade-Gabel aident les élèves à les comprendre.

4° On attirera l'attention des enfants sur la valeur morale des faits qui leur ont été successivement présentés.

(1) Les deux récits que nous donnons ici sont tirés de l'ouvrage de VALADE-GABEL *Des faits à l'idée* : *La jeune fille reconnaissante*, p. 94. *L'ingrat*, p. 54 (ils sont un peu modifiés).

Noms abstraits

Nous allons développer ici les quatre exemples que nous avons cités dans la partie théorique de notre travail, p. 37, en suivant la progression que nous avons indiquée :

1° Le nom correspondant à l'adjectif désigne des choses visibles et faciles à évaluer :

M. Michel (1) a de l'argent, une maison magnifique, de beaux meubles, de jolis vêtements.
Il a aussi de vastes jardins, des terres, des bestiaux. Il vit sans travailler.
Il est *riche*. Il a de la *richesse*.

L'adjectif: riche pouvant s'employer substantivement nous permet d'attirer l'attention des élèves sur le nom qui en dérive, au moyen des comparaisons suivantes :

Le riche, c'est M. Michel. — La richesse, c'est l'argent, la maison, les terres, etc.
M. Michel est avare, il ne fait jamais l'aumône aux malheureux.
Aimez-vous ce riche ?
Aimez-vous la richesse ? etc.

2° Le nom correspondant à l'adjectif désigne une chose tantôt visible, tantôt invisible :

André est *malade*.
Il a mal à la tête. Sa peau est brûlante, ses lèvres sont noirâtres. Il a toujours une soif vive. Il parle sans savoir ce qu'il dit. Il ne reconnaît personne. Il a la fièvre typhoïde : c'est une *maladie* grave.
Le malade, c'est André.
La maladie, c'est la fièvre typhoïde.
Avez-vous été malades ? — Quelles maladies avez-vous eues ?
X... a un abcès au cou : c'est une maladie visible.
Y... a mal au cœur : c'est une maladie invisible.
Les maladies font souffrir.
Les infirmières soignent les malades.
Les médecins connaissent toutes les maladies.
Connaissent-ils tous les malades ?

(1) Récit tiré de VALADE-GABEL : *Le Riche* (*Des Faits à l'idée*, p. 22). (modifié.)

3° Le nom correspondant à l'adjectif désigne des choses invisibles qu'on peut cependant évaluer dans une certaine mesure :

M. P... a étudié longtemps et il étudie toujours.
Il connaît très bien la langue française, l'histoire, la géographie, le calcul, etc.
Il sait encore beaucoup d'autres choses.
Il est très *savant*. — Il a beaucoup de *savoir*.
Le savant, c'est M. P...
Le savoir, c'est l'histoire, la géographie, la langue française, que M. P... a apprises.
Les savants étudient toute leur vie.
Le savoir est très utile.
Vous avez peu de savoir.

4° Le nom correspondant à l'adjectif est purement abstrait.

Lucien est *ingrat* (1). Il a de l'*ingratitude*.
L'ingrat, c'est Auguste.
L'ingratitude est un vilain défaut.

En rapprochant cet exemple des trois précédents, l'élève comprendra la différence qu'il y a entre l'adjectif : *ingrat* et le nom : *ingratitude*. Il sera incapable de définir ce dernier, mais il ne le confondra pas avec le premier, au moins après quelques exercices présentés avec soin. Et si, chaque fois qu'il se trompe, nous lui rappelons les trois exemples que nous lui avons d'abord présentés, nous sommes convaincu qu'il arrivera, non seulement à comprendre le nom abstrait, mais à l'employer.

B. THOLLON.

(1) Voir le récit page 46.

IDÉES

SUR

L'ÉDUCATION DE LA RESPIRATION DU JEUNE SOURD-MUET

A QUI L'ON VEUT APPRENDRE A PARLER

DESCRIPTION D'UN NOUVEAU SPIROMÈTRE. — EXPÉRIENCES FAITES AU MOYEN DE CET APPAREIL

INTRODUCTION

Aujourd'hui la plupart des démutisateurs sont d'accord pour admettre qu'une éducation de la respiration du sourd-muet doit précéder et accompagner celle de ses organes vocaux. Dans un grand nombre d'écoles, les jeunes sourds sont exercés à une sorte de gymnastique respiratoire. A l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, en particulier, les *exercices de respiration*, qui ont leur place dans les programmes d'enseignement, sont une des premières et des principales occupations des nouveaux élèves. Le professeur du cours normal d'articulation, M. Dubranle, en consacrant plusieurs séances à l'éducation de la respiration, montre ainsi la grande importance qu'il lui attribue.

En dirigeant, à l'Institution nationale de Paris, une classe d'articulation, nous avons pu approfondir quelques idées qui nous étaient venues au sujet de l'éducation de la respiration et que voici:

A

Tels qu'ils se pratiquent généralement, les exercices de respiration, dont la raison et l'expérience justifient l'emploi, ne préparent cependant que d'une manière indirecte le souffle à remplir son rôle phonateur. L'enfant ordinaire n'agit pas ainsi; dès le berceau il exerce sa respiration peu à peu, lentement mais sûrement, par le *seul usage* de la parole. A ce propos, il convient de se demander si une préparation analogue de la respiration du sourd-muet est possible et si elle présente de sérieux avantages.

B

Un moyen d'arriver à établir une série d'exercices rationnels de respiration est d'étudier l'*action du souffle* du sourd-muet *sur les diverses qualités* de sa parole, et cela autant que possible en faisant abstraction du rôle des autres agents phonateurs.

C

Une éducation ne se fait pas en un jour, des exercices longtemps répétés sont seuls capables de donner aux organes de la respiration du jeune sourd-muet ce qui leur manque: l'habileté et l'assurance dans les mouvements. Mais à l'école, une éducation ainsi comprise a des exigences spéciales, est assujettie à des conditions qu'il n'est pas toujours facile de réaliser:

1° Le maître n'a pas seulement à faire l'éducation de la respiration de ses élèves, il ne peut y consacrer qu'une partie du temps de la classe.

Comme il ne peut contrôler toutes les respirations à la fois, il ne dépense réellement, avec chacun de ses dix enfants, que la dixième partie de son temps réservé à l'édu-

cation de la respiration, c'est-à-dire un temps insignifiant. A cause de cela, les élèves doivent s'exercer en *dehors de sa surveillance directe.*

2° Les élèves ne s'intéressent pas longtemps à un même exercice, surtout si le maître n'est pas là pour les stimuler. Il est nécessaire de leur présenter des exercices *courts* et *variés.* Pour une autre raison, les exercices doivent être courts, c'est qu'il en est de fatigants qui ne sauraient être prolongés sans nuire à la santé des enfants. Enfin, par cela même qu'ils doivent être courts, les exercices doivent être nombreux, car un exercice déplairait aux élèves, s'il se renouvelait à des intervalles trop rapprochés.

3° Le professeur n'ayant que peu de temps pour contrôler la respiration de ses élèves, un instrument lui indiquant rapidement, et d'une façon suffisamment précise, la capacité respiratoire de chaque enfant lui est d'une réelle utilité. Il lui permet de comparer entre eux les divers volumes d'air que les poumons peuvent mettre en jeu à des époques différentes et de juger d'après cela des progrès de la respiration des élèves.

Les trois chapitres qui suivent sont, ainsi qu'on le verra, le développement des trois ordres d'idées A, B, C, que nous venons d'énumérer (1).

Septembre 1891.

(1) Sur l'éducation de la respiration du sourd-muet, sont à consulter : nombre d'articles dans les revues de l'enseignement des sourds-muets, quelques pages dans chacun des principaux traités d'articulation, et enfin de M. Leguay, professeur à l'Institution nationale de Paris, une thèse (1884) qui nous paraît rassembler d'une manière très complète les divers points de cette complexe question.

CHAPITRE I

L'USAGE DE LA PAROLE DÈS LE PLUS JEUNE AGE EST LE meilleur EXERCICE DE RESPIRATION (1). IL EST possible POUR LE SOURD-MUET.

C'est en essayant de parler que le jeune entendant fait l'éducation de sa respiration. Son interminable babillage n'est d'abord qu'une bien faible imitation de ce que sa mère ne cesse de lui répéter. Mais cette ébauche de parole se perfectionne tous les jours. Le souffle se modifie et les organes vocaux s'assouplissent au fur et à mesure des progrès du petit langage. Inconsciemment l'enfant arrive à bien parler, à bien respirer pour parler.

Le jeune sourd, au contraire, est resté muet jusqu'à son entrée à l'école spéciale. Là, pendant un mois ou deux de préparation, il exerce séparément les organes de la vue, du toucher, de la respiration, de la parole, qui devront fonctionner ensemble, puis il commence l'apprentissage de la parole. Ses organes vocaux sont encore trop peu disciplinés pour le travail qui leur est demandé. Les muscles de sa respiration, pour ne parler que de ceux-là, arrivent à produire les différentes sortes de souffle exigées par l'articulation, mais ils ne le font qu'avec effort et la voix se ressent de l'état de gêne dans lequel ils se trouvent. Il leur manque la souplesse qu'un travail longtemps prolongé peut seul leur faire acquérir et peut seul donner aux muscles de la respiration du jeune entendant.

Le sourd doit donc parler de très bonne heure, afin que ses organes s'exercent et se fortifient par le travail, au lieu de s'engourdir ou de s'atrophier dans l'inaction.

La mère à qui l'on dira : « Parlez à votre enfant, parlez-lui sans cesse, il vous comprendra, il vous répondra, » sou-

(1) Dans le présent travail, l'*exercice de respiration* est considéré à ce seul point de vue qu'il doit contribuer à faire acquérir une bonne parole au sourd-muet.

tenue par l'espérance que son fils parlera un jour comme tout le monde, mettra en jeu toutes les ressources maternelles pour qu'il lui voie remuer la bouche et tâche de l'imiter. A son tour, elle dira aux frères, aux sœurs, aux amis qui délaissaient cet enfant silencieux : « Voyez comme il me comprend, regardez ses petits yeux qui cherchent mes lèvres : si vous le vouliez, ils auraient vite pris le chemin des vôtres, et ses petites lèvres à lui, qui s'agitent déjà, auraient bientôt fait de vous répondre. »

En effet, si sourd qu'il soit, l'enfant ne serait pas longtemps sans essayer de reproduire les paroles mille fois répétées de sa mère et des personnes qui lui sont chères.

Presque tous les sourds-muets, au moment de leur entrée à l'école, savent dire *papa* ou *maman*. Après les adieux et le départ de leurs parents, au milieu des larmes, c'est à haute et intelligible voix qu'ils articulent l'un de ces noms ou même tous les deux. Pourquoi ne savent-ils pas dire autre chose ? — Parce que, le plus souvent, c'est tout ce que l'on a essayé de leur faire prononcer.

Ils ne sont pas si rares qu'on serait tenté de le croire, les exemples qui prouvent que, si l'on prend soin de parler aux sourds-muets dès le berceau et de ne jamais communiquer avec eux autrement que par la parole, ils arrivent, par l'imitation seule, sans le moindre secours étranger, à se créer un langage suffisant pour les communications ordinaires. Nous bornerons à citer les trois exemples suivants :

1. — On trouve dans le livre de l'abbé Deschamps (1) : « L'évêque Burnet rapporte un exemple... dans la fille de « M. Goddy, ministre de Saint-Gervais, à Genève. Cette fille « devint sourde et muette à l'âge de deux ans. Depuis ce « temps, elle n'entendit plus que le grand bruit, mais rien « de ce qu'on lui disait. Cependant, en observant le mou- « vement des lèvres de ceux qui lui parlaient, elle apprit « un certain nombre de mots dont elle composa une espèce « de jargon au moyen duquel elle pouvait converser avec

(1) Ouvrage bien connu des professeurs de sourds-muets.

« ceux qu'une longue habitude mettait dans le cas d'entendre « son langage. »

2. — Il existe actuellement (1891) à B..., près Paris, une sourde-muette de naissance, âgée de trente ans environ, complètement illettrée, qui, sans avoir jamais reçu de leçons d'articulation, est parvenue à *parler* et à lire sur les lèvres le langage ordinaire de la conversation.

3. — Des élèves complètement muets à leur arrivée à l'Institution nationale ont pu communiquer avec nous pendant leur première année de séjour, au moyen de ce qu'ils ont lu sur nos lèvres et qu'ils se sont tant bien que mal approprié. Nous comprenions sans peine leur informe langage.

Le petit sourd-muet qui aurait ainsi acquis la parole articulerait mal, mais son langage serait intelligible au moins pour sa mère et ses proches. Quelle autre personne que la nourrice peut comprendre le jargon du bébé confié à ses soins?

Au maître d'articulation de compléter l'œuvre de la mère et d'avoir raison des imperfections de la parole du jeune sourd. Combien sa tâche serait facilitée avec un élève ainsi préparé ! Quelle différence entre ce dernier et ses camarades d'infortune, qui n'auraient encore ouvert la bouche que pour boire et manger ! Tous les organes qui jouent un rôle dans l'acte de la parole se seraient assouplis par l'exercice et développés harmonieusement. La respiration se serait asservie sans contrainte au joug de la phrase. Au lieu de rester exclusivement nasale, elle serait devenue buccale, par le seul fait que l'enfant aurait parlé. Ce ne serait plus la respiration chétive, précipitée, indocile, des sourds abandonnés à eux-mêmes, mais une respiration puissante, calme, soumise, capable de servir la parole, comparable à celle de l'enfant ordinaire (1).

(1) Un moyen de ne pas laisser le sourd passer son enfance bouche close, dans le cas où sa mère pauvre ne pourrait s'occuper de lui, c'est la création d'*écoles maternelles de sourds-muets*. Un certain nombre d'écoles de ce genre existent déjà en France et à l'Étranger. Il est à souhaiter que l'École normale d'instituteurs de sourds-muets de France, l'Institution nationale de Paris, ait bientôt son école maternelle, mine féconde d'études pour le pédagogue.

Les exercices spéciaux de respiration n'auraient pas pour cela perdu leur raison d'être. Comme ceux d'articulation, ils serviraient à hâter le perfectionnement du travail jusque-là naturel et inconscient des organes à rectifier l'articulation d'une manière plus rapide et plus sûre.

CHAPITRE II

Rapports du souffle avec les qualités d'une bonne parole. Divers exercices de respiration.

Qualités essentielles que doit posséder la parole du sourd-muet

La parole du sourd, pour qu'elle ne lui soit pas inutile, doit satisfaire à trois conditions :

1° Elle doit être supportable à l'oreille. On n'écoute pas cette parole et le sourd ne veut pas s'en servir, quand elle est composée de sons désagréables, étranges, qui choquent les oreilles les moins délicates.

2° Elle doit être intelligible pour tout le monde. Certains sourds-muets prononcent si mal qu'on ne peut les comprendre.

3° Elle doit être assez coulante pour suffire aux frais d'une conversation ordinaire. Trop souvent, cette parole est, par sa lenteur et sa difficulté, un obstacle à l'apprentissage de la langue par le jeune sourd-muet. Les efforts qu'elle réclame détournent l'attention de l'élève et, avant même d'avoir fini de parler, le pauvre infirme a déjà oublié ce qu'il voulait exprimer.

Cela revient à dire que le sourd-muet doit avoir : 1° la voix naturelle ; 2° l'articulation correcte : 3° le débit facile.

En vue d'obtenir ce triple résultat auquel est lié le succès de l'éducation tout entière, il est indispensable ainsi qu'on

va le voir, que le maître d'articulation prépare, par une éducation toute particulière, la respiration du sourd-muet.

Action du souffle sur le naturel de la voix

1. — Parmi les sourds parlants, il en est qui sont loin de posséder une voix naturelle. Les défauts de cette voix les plus fréquents sont l'*excès de voix* et la *voix de fausset*. Dans l'excès de voix, les sons émis sont trop forts, dans la voix de fausset ils sont trop élevés. L'un et l'autre de ces défauts sont, en outre, caractérisés par un timbre désagréable, rauque ou criard.

Soit que l'on mette la main devant la bouche qui parle, soit que l'on prête l'oreille à la sortie du souffle, on constate facilement que toujours dans l'excès de voix, et souvent dans la voix de fausset, le souffle est plus vite épuisé que dans la voix ordinaire.

Un des moyens à employer pour essayer de corriger la voix de tête ou la voix trop forte sera donc d'habituer le sourd-muet à ménager son souffle dans l'émission des sons, ou, ce qui revient au même, à régler à volonté la force d'expulsion ou pression et aussi le débit du souffle.

2. — Si nous considérions la *voix faible* comme un défaut chez le sourd-muet (beaucoup de professeurs la considèrent ainsi), nous indiquerions, parmi les moyens de la corriger, les exercices destinés à augmenter et le *volume* et la *force* du souffle. Il est facile de remarquer, en effet, que le plus souvent le *défaut de voix* coïncide avec une faiblesse générale du corps, c'est-à-dire avec un souffle faible et peu nourri, nullement propre à communiquer d'amples et énergiques vibrations à des organes déjà sans vigueur. Chaque fois que nous avons voulu obtenir un son *plein* et *fort*, nous avons eu soin de faire prendre à l'avance une bonne provision d'air au sourd-muet, et cela nous a réussi.

Augmenter le volume du souffle;
l'énergie du souffle.

Action du souffle sur la pureté de l'articulation. — Exercices de respiration

Voyelles

1. — Il n'est pas rare de rencontrer des élèves qui prononcent le son *a* comme les Allemands prononcent la syllabe *ha*, en laissant perdre une certaine quantité de souffle, avant que les cordes vocales commencent à vibrer. Ces mêmes élèves laissent encore écouler leur souffle après l'émission du son. Ils ne savent ni *attaquer* ni *interrompre* les voyelles.

Dans l'attaque, comme dans l'interruption, la perte de souffle dénature la voyelle et en rend difficile la liaison avec les autres sons.

Interrompre le souffle

2. — S'il n'est pas facile à l'entendant parlant de *tenir* un son, cela est encore plus difficile au sourd parlant. Pendant l'émission d'un son, à mesure que l'air diminue dans les poumons, la pression sur les cordes vocales va s'affaiblissant. Si le sourd ne sait pas la maintenir constante, par une action progressive des forces expiratrices, le son perd peu à peu de sa force et de son acuité; il s'éteint avec le souffle.

Régler la pression du souffle.

3. — Les voyelles sont souvent nasales chez le sourd-muet qui commence à articuler. Avant l'habitude de respirer par le nez, il ne sait pas changer, au besoin, la *direction* de son souffle afin d'éviter la production d'une résonance nasale.

Modifier la forme du conduit aérien

4. — Les sons nasaux *an*, *on*, *in*, *un* se bornent fréquemment, chez nos élèves, à un bourdonnement nasal. Tout le souffle sonore passe par le nez, parce que le sourd-muet relève la base de la langue et la presse contre le voile du palais, de

manière à fermer complètement l'arrière-bouche et à empêcher, par conséquent, toute résonance buccale.

Modifier la forme du conduit aérien

CONSONNES

« Le souffle, c'est la consonne, » a dit un professeur de sourds-muets, voulant faire ressortir le rôle important que joue le souffle dans l'articulation de cet élément de la parole. Quand les consonnes sont mal prononcées, c'est en effet presque toujours à cause des imperfections du souffle.

1. — Les consonnes explosives muettes *p*, *t*, *k* *manquent d'énergie* quand le souffle n'est pas suffisamment comprimé dans la cavité buccale, avant de faire irruption au dehors. Elles *manquent de pureté* quand l'explosion du souffle ne se produit pas au *bon endroit* sur le parcours du tuyau vocal. Par exemple, *k* est défectueuse lorsque l'explosion du souffle a lieu soit à l'avant, soit à l'arrière de la cavité buccale.

Augmenter l'énergie du souffle
Modifier la forme du tuyau vocal

2. — Les explosives sonores *b*, *d*, *g* sont émises avec trop de force ou en fausset, quand l'élève, pour les articuler, emploie, la glotte se trouvant rétrécie, un souffle aussi fort que pour les explosives muettes.

Régler la pression du souffle

3. — Les consonnes continues *f*, *s*, *ch* manquent de pureté quand la direction du souffle n'est pas normale. Pour *f*, par exemple, le souffle se dirige trop obliquement vers le haut ou vers le bas. Pour *s* et *ch* il sort de chaque côté de la bouche, au lieu de s'échapper par le centre de l'ouverture buccale.

Modifier la forme du canal aérien

4. — Il arrive quelquefois, pour les consonnes continues *v*, *z*, *j* que le sourd-muet, trop occupé de la vibration à produire, néglige le souffle qui sort insuffisamment. La consonne

est dénaturée au point qu'il est difficile de la reconnaître à toute autre personne que le maître d'articulation.

Augmenter le volume du souffle

5. — Les consonnes continues *r*, *l*, *ill* sont parfois accompagnées d'un résonnement nasal. C'est que le souffle n'est pas ce qu'il devrait être : exclusivement buccal. Il nous a été donné d'entendre un *r* avec ronflement ; rien n'est plus désagréable. Un *l* avec bourdonnement nasal est presque méconnaissable.

Modifier la forme du canal aérien

6. — Il faut avoir la langue bien souple pour donner le *r* avec un souffle faible. Un entendant qui émet un *r* lingual quelque peu prolongé dépense beaucoup de souffle et s'épuise vite.

Le sourd-muet dont la langue commence à peine à sortir de sa longue inaction a besoin, pour l'articulation de l'*r*, d'un courant d'air encore plus fort. Aussi, c'est à un souffle énergique de la part des jeunes sourds-muets que font appel, pour l'articulation de l'*r*, les professeurs à qui il tarde de voir leurs élèves prononcer distinctement cette consonne (1).

Augmenter le volume du souffle
Augmenter l'énergie du souffle

7. — Dans l'articulation des consonnes *m*, *n*, *gn*, le souffle doit résonner dans les fosses nasales, mais non s'échapper abondamment par le nez. Il ne doit pas non plus s'écouler de cette manière avant ou après l'émission de la consonne nasale ; ce qui revient à dire que la consonne nasale (quelques-uns l'appellent la demi-voyelle) doit être bien *attaquée* et bien *interrompue*.

Régler la dépense du souffle. Interrompre le souffle

(1) Sans négliger de fortifier la respiration, mieux vaut, plutôt que d'enseigner quand même le *r*, savoir attendre que la langue soit rendue plus souple par des exercices spéciaux et par l'articulation d'autres éléments de la parole. Un souffle trop violent produit un *r* dur, presque toujours trop élevé.

(*A suivre.*) L. Danjou.

L'INSTRUCTION DES SOURDS-MUETS ET DES AVEUGLES

EN ESPAGNE

ÉDUCATION D'UN SOURD-MUET AVEUGLE

Le journal *El monitor de primera enseñanza* de Barcelone a reproduit, dans son numéro de juin dernier, un rapport adressé récemment à M. le Ministre de l'Intérieur, de France, par M. le Dr C. Delvaille, de retour d'une mission officielle en Espagne.

Le chapitre de ce rapport qui concerne des écoles de sourds-muets est des plus intéressants ; non seulement il nous renseigne sur l'organisation actuelle de l'enseignement des sourds-muets en Espagne, *mais encore il nous signale les progrès que fait la méthode orale* dans ce pays qui, jusqu'ici, avait abandonné les traces de Ponce et de Bonet pour suivre l'abbé de l'Epée et adopter la méthode des signes du célèbre instituteur français ; enfin il y est rendu compte de l'éducation donnée au sourd-muet aveugle J. Juncar y Reyes (1).

A défaut du rapport lui-même nous traduisons ci-dessous les passages qu'a empruntés *Et Monitor* au travail de M. le Dr Delvaille.

« Il s'est créé en Espagne, dit M. Delvaille, à la suite de divers décrets, et entre autres de celui qui prescrivait un établissement pour les sourds-muets dans chaque district universitaire, un certain nombre d'écoles de sourds-muets, qui donnent aussi asile aux aveugles, pour lesquels les méthodes les plus récentes (méthode Braille, etc.) sont appliquées.

« Ces deux espèces de déshérités sont dans les mêmes institutions, lesquelles ont une direction unique (1).

(1) Le Congrès pédagogique tenu à Madrid en octobre dernier, et auquel ont pris part des instituteurs de sourds-muets espagnols, portugais et américains, a émis un vœu pour la séparation des écoles de sourds-muets et des écoles d'aveugles et pour que l'effectif de chaque institution de sourds-muets ne dépasse en aucun cas le chiffre de 50 élèves. — A. B.

« J'ignore quel est le nombre d'aveugles et de sourds-muets qui existent en Espagne (1). La dernière statistique de l'instruction primaire (1885) donne les chiffres suivants en ce qui concerne le nombre de ceux qui reçoivent l'instruction dans une école :

« *Sourds-muets* : 1° de naissance, en 1880, 356 ; en 1885, 252 ;

« 2° Par accidents ou infirmités : en 1880, 140 ; en 1885, 91 (2).

« Quant aux aveugles, elle donne les chiffres suivants :

« 1° De naissance : 109 en 1880 et 87 en 1885 ;

« 2° Par accident ou infirmité : 195 en 1880, et 113 en 1885.

« J'ai visité deux écoles de sourds-muets et d'aveugles : celle de Séville et celle de Barcelone.

« Je ne dirai qu'un mot de la première. Fondée en 1873, définitivement installée en 1881, elle comptait, lorsque je l'ai visitée, 20 sourds-muets internes, 3 externes, 48 aveugles internes, 22 externes.

« On enseigne aux sourds-muets les matières d'une école primaire forte de France, plus le dessin ; on en fait des imprimeurs, des coiffeurs, des cordonniers.

« Les aveugles reçoivent le même enseignement pédagogique, plus le latin et l'italien. On leur donne aussi des leçons de solfège, chant, piano, orgue, harmonium, instruments à cordes (guitare, mandoline). Ces derniers instruments sont enseignés au plus grand nombre des élèves ; leur usage joint au chant constituant le gagne-pain de ces pauvres gens.

« L'orgue est enseigné aux futurs organistes d'église. Pour les filles aveugles on insiste sur le piano ; pour les muettes, sur les ouvrages de main.

« *L'école de Barcelone*, sur laquelle je m'étendrai plus longuement, est dirigée par M. Valls J. Rouquillo, directeur du *Monitor primera de enseñanza*. Cette école date de 1816 (Estrada, directeur, avec Simon adjoint pour les sourdes-muettes). L'établissement déclina. En 1845 il ne comptait que 18 élèves ; en 1855 on le transporta à l'école des aveugles, et à partir de ce moment les deux établissements eurent le même directeur.

« L'école est un externat, ce qui est un inconvénient pour les élèves, qui ont besoin de faire quatre fois par jour le trajet de l'école ou de trouver asile chez des amis aux heures des repas ; pour les sourds-muets, que le *contact trop fréquent avec les parents* et le séjour trop court à l'école exposent à perdre l'habitude du langage oral (3), cet inconvénient est

(1) Du dernier recensement général, il ressort que l'Espagne renferme 7,629 sourds-muets et 24,608 aveugles. — A. B.

(2) Nous arrivons ainsi à un total de 343 enfants sourds-muets fréquentant les écoles en 1885. Ce chiffre est bien faible, étant donné que l'Espagne renferme près de 8,000 sourds-muets et l'on peut dire que plus de la moitié des jeunes sourds-muets espagnols se trouvent encore privés d'instruction. — A. B.

(3) Il est assez bizarre de trouver ici cet argument retourné contre l'externat, alors que presque tous les instituteurs de sourds-muets sont unanimes pour reconnaître que l'un des plus grands avantages de l'externat est précisément de mettre nos élèves *en contact fréquent* avec leurs parents et leurs amis et de faciliter ainsi l'acquisition sûre et rapide du langage oral. — A. B.

d'autant plus grand que les habitants de Barcelone parlent le catalan et que c'est l'espagnol qu'on enseigne à l'école.

« L'école reçoit des élèves gratuitement ; c'est la municipalité qui l'entretient ; on y admet même des enfants qui ne sont ni absolument sourds ni tout à fait aveugles ; ils participent aux exercices des autres ; l'âge de l'admission, *est entre cinq et vingt-cinq ans*, la durée des études est de *dix ans*.

« Les élèves des autres provinces, qui n'ont pas les moyens d'être nourris par des amis ou des parents, sont hébergés par la maison de charité, qui en a huit ou dix d'une façon permanente.

« L'instruction des sourds-muets des deux sexes consiste en un enseignement littéraire et professionnel. Les élèves apprennent la grammaire, l'écriture, la lecture, le dessin, les ouvrages de main. *Pour le langage on a substitué aux signes, c'est-à-dire à la méthode mimique, la méthode orale, qui consiste à faire émettre des sons au jeune sourd-muet et à lui faire reconnaître la parole au mouvement des lèvres du parlant* (1).

« A Barcelone il est plus difficile de se servir *uniquement* de la méthode orale ; il faut avoir recours aux signes que connaissent surtout les parents (2) ; l'école étant un externat, les enfants qui y viennent le matin à huit heures et demie, la quittent à onze heures et demie pour n'y revenir qu'à deux heures et demie ou trois heures et la quitter définitivement à cinq heures. La plus grande partie du temps scolaire se passe donc dans la famille, et, de plus, si les parents du sourd-muet usaient de la méthode orale, ce serait plutôt le catalan que l'enfant parlerait que le pur castillan (3).

« Les aveugles sont logés dans la même école ; et comme elle est au centre de la ville, il vient de fort loin des élèves qui font quatre fois par jour un trajet de trois à quatre kilomètres. Quelles complications et quels dangers !

« J'ai interrogé des aveugles sur l'histoire et sur la géographie ; les deux sexes y sont également aptes, mais c'est surtout l'enseignement musical qui est ici en honneur chez les garçons. J'ai pu entendre un violoniste, un flûtiste, un guitariste, jouer avec une sûreté d'exécution et un goût remarquable.

« La maison a du reste un orchestre qui va jouer dans certains établissements ; les exécutants se partagent les honoraires que l'on donne à la troupe ; le directeur-professeur touche le double des élèves.

« Ce qui m'a frappé le plus dans cette institution que dirige avec une grande science et un dévouement sans bornes M. F. Vals y Ronquillo

(1) Cette méthode a aussi été introduite officiellement en France en 1879. — Dr D.

(2) Ces signes, que connaissent *surtout* les parents, doivent composer un langage bien pauvre ; il ne peut s'agir, en effet, du véritable langage mimique, lequel exige de tous, y compris les parents des sourds-muets, un long et difficile apprentissage, non pas tant pour son emploi, mais pour son interprétation. — A. B.

(3) Cette cause, si préjudiciable à l'instruction des sourds-muets espagnols, ne disparaîtra que le jour où l'Espagne, développant son instruction publique, fera prédominer le pur castillan sur les patois de ses diverses provinces. — A. B.

c'est un jeune sourd-muet d'une trentaine d'années, qui à cette infirmité congénitale joint une cécité acquise à l'âge de cinq ans, à la suite d'une ophtalmie négligée. Je le voyais circuler au milieu des sourds-muets, souriant et affable, tâtant leurs mains et causant ainsi avec ceux *dont il ne pouvait voir les lèvres remuer*. Je le croyais simplement aveugle, et je m'étonnais que ses camarades n'émissent aucun son pour se faire entendre de lui. Sa double infirmité m'expliqua cette conversation silencieuse, et dont l'aspect est émouvant.

« On s'étonne qu'un être humain puisse vivre ainsi frappé, qu'il puisse conserver avec le monde des relations, en tirer profit et je dirai même satisfaction, si j'en juge par la face réjouie du disgracié.

« Ce qui étonne davantage, c'est la science de ce maître et la patience qui a pu enseigner à Inociencio Juncar y Reyes (ainsi se nomme l'aveugle-sourd-muet) tout ce qu'il sait en matière d'instruction ordinaire et surtout en science morale.

« Il est né sourd-muet à Nonaspre (province de Saragosse), le 28 décembre 1861. Orphelin de père, il fut placé par sa mère à la Casa de Caridad, institution provinciale,

Dès 1867, il suivit les cours de l'École des sourds-muets et devint aveugle à peu près à cette époque. Eloigné de l'école en 1868 par des abcès à la tête qui le débilitaient, il y revint en 1871 et depuis il n'a pas cessé de la fréquenter.

« Mais il fut pendant quelque temps un corps inerte et sans sensation, incapable d'ailleurs d'en exprimer aucune ; son intelligence était un vrai chaos, son âme paraissait endormie.

« C'est en face de cette nature exceptionnellement disgraciée que se révéla le zèle, la passion incomparable de son maître, M. Valles y Ronquillo, qui, au milieu des occupations que lui imposait sa fonction de directeur, sut trouver du temps pour réveiller l'âme et stimuler l'intelligence du jeune Inociencio. « A mesure, dit M. Valles, que son âme se développait, les effets s'en faisaient sentir sur son corps ; et maintenant l'animation et la joie peintes sur son visage, le sourire qui constamment se voit sur ses lèvres, ses yeux qui, bien qu'éteints semblent en contemplation active, ses gestes, sa démarche, l'attitude de son corps manifestent l'activité de son esprit. Cette intelligence, autrefois plongée dans le sommeil, ressuscite. »

« L'isolement lui pèse. Avant d'entrer en classe, il recherche la société de ses camarades, surtout des sourds-muets ; en classe, il est le premier au travail, il excite le zèle des paresseux, vient en aide aux ignorants, surtout en arithmétique.

« Si on veut l'attaquer, il désarme son adversaire par un sourire, mais il sait aussi se défendre. Il a un tact si développé, aidé d'une mémoire si étonnante, qu'il lui suffit de toucher une partie du corps ou les vêtements d'une personne pour la reconnaître en tout temps et se souvenir de son nom.

« Le directeur me disait, à ce propos, qu'Inociencio m'ayant connu et touché — il a même demandé si je comprenais l'espagnol, — me reconnaîtrait dans un an.

« L'éducation de ce pauvre garçon a été relativement facile. Il connut d'abord le toucher les objets les plus usuels : en même temps il apprenait l'alphabet manuel des sourds-muets, l'alphabet en relief des aveugles, et nommait ainsi peu à peu tout ce qu'il touchait.

« Il en fut de même de l'arithmétique, de la géographie et de la géométrie. Quant aux choses morales, il les apprit en mettant ses mains au contact de celles du maître et en suivant la mimique de celui-ci.

« Inocencio a souvent été l'objet d'une attention spéciale de la part de maîtres ou de fonctionnaires. En 1875, il y eut un examen public devant le maire de la ville et plusieurs conseillers municipaux et généraux. En 1877, à l'Exposition de Barcelone, où avait été amené Inociencio, le roi Alphonse XII le vit, le fit interroger et se montra fort étonné et satisfait de l'étendue de ses connaissances.

« Devant moi son zélé professeur l'a questionné sur les choses suivantes : les dix commandements du Décalogue et ceux de l'Eglise, qu'il traduit par le geste, avec une grande sûreté d'expression ; la création du monde, Adam et Ève dans le paradis, le déluge, les principaux épisodes de l'histoire du Christ Il lit et écrit avec le poinçon soit en caractères ordinaires, tracés à rebours, soit d'après les points qui constituent l'écriture courante des aveugles. Il sait les règles de la propreté du corps, des particularités sur l'hygiène des individus et des maisons, sur l'exercice, sur les diverses postures du corps ; il sait les actes qu'il faut éviter devant les autres, la manière de se conduire devant ses égaux, ses supérieurs et ses inférieurs. Il connaît la division et les noms de l'année, des mois, de la semaine, les diverses pièces du vêtement, les principaux aliments, les animaux, végétaux et minéraux les plus communs. Il a une idée de la terre, de la lune, du soleil, de ce qui touche à la cosmographie, il connaît les divisions et définitions géographiques, mers, détroits, capitales, îles et montagnes de l'Europe, les divisions de l'Espagne, avec ses montagnes et ses fleuves.

« Pour l'arithmétique il sait compter, additionner, soustraire, multiplier, diviser; il connaît les unités métriques, les monnaies ; il a des notions sur la géométrie : ligne, angle, triangle, polygone, cercle; corps solides : pyramides, cylindres, prismes, cônes, sphères, etc.

« Le nombre des déshérités dans le genre d'Inocienco est très limité (1); il y en a tout au plus douze dans le monde, parmi lesquels a existé le nommé Martin de Martin, de Madrid. Or, en 1873, à l'occasion de l'Exposition de Vienne, M. Nebredo, directeur du collège National de Madrid, revenait par voie de mer en Espagne, avec le sourd-muet-aveugle Martin de Martin; Il s'arrêta à Barcelone et il reçut la visite du directeur de l'Institution de cette ville accompagné de l'intéressant Inociencio Juncar.

« A peine ces deux enfants se furent-ils touchés qu'ils se rendirent

(1) *Le musée Universel des sourds-muets*, à Paris vient de s'enrichir du portrait d'Inocienco Juncar y Reyes. Celui de la jeune Hélène Keller, la célèbre sourde-muette-aveugle américaine, figure également dans la collection des portraits des sourds-muets-aveugles ayant reçu une éducation. Ce collège national sourds-muets de Madrid devait bien joindre à cette collection celui de son élève, Martin de Martin, dont nous entretient un peu plus loin M. le Dr Delvaille. — A. B.

compte de leur misère commune ; ils se communiquèrent toutes les connaissances qu'ils possédaient, leurs désirs, leurs aspirations, se dirent la reconnaissance que leur inspiraient leurs professeurs respectifs, ne s'occupant que d'eux-mêmes et traitant d'importun un sourd-muet qui voulait se mêler à leur silencieux entretien. Cette entrevue, l'unique sans doute de ce genre qui ait jamais eu lieu, dura une heure; commencée dans un hôtel, elle se termina sur le boulevard (la Rambla), au milieu d'un public accouru pour être témoin des adieux de ces deux enfants. Le sourd-muet qui se trouvait avec eux manifesta ensuite l'impression que lui avait causée ce spectacle.

« Avant de quitter Inociencio Juncar, je priai son maître de lui dire d'écrire mon nom en lettres ordinaires avec son stylet, ce qu'il fit très exactement et très clairement en français.

« Je suis sorti fort ému de cette maison d'éducation, en félicitant M. Valles y Ronquillo de sa bonne direction et des résultats, on peut dire merveilleux, qu'il a obtenus. Le jour où son école, que la municipalité entretient, sera transformée en internat, — pour cela il faut de l'espace et surtout de l'argent, — les résultat qu'on en obtiendra pour l'instruction des sourds-muets et des aveugles seront remarquables.

Le rapport de M. Delvaille se termine par quelques considérations relatives aux causes qui peuvent produire la surdimutité et la cécité et aux conditions d'admission des élèves dans les Institutions de sourds-muets et d'aveugles d'Espagne.

Le travail si conscencieux de l'honorable D[r] Delvaille méritait mieux qu'une analyse, aussi croyons-nous avoir été agréable aux lecteurs de notre *Revue* en le reproduisant pour ainsi dire *in extenso*.

Auguste Boyer.

POUR FORMER DE BONS MAITRES

L'introduction de la méthode orale dans l'enseignement des sourds-muets a eu entre autres conséquences celle d'exiger un plus grand nombre de maîtres et d'imposer à ceux-ci des études plus longues et plus variées.

Aussi la question de l'instruction des jeunes maîtres des sourds-muets s'est-elle posée au lendemain même du Congrès de Milan. Quoiqu'en partie résolue aujourd'hui, elle préoccupe encore à juste titre tous ceux qui s'intéressent au progrès de notre art et qui ont à cœur le bon renom de nos écoles. M. Perini est de ceux-là. Il vient de publier sur ce sujet, dans l'*Educazione dei sordomuté* (novembre 1892 et mars 1893), une nouvelle étude intitulée « Pour devenir bon instituteur de sourds-muets ». Dans cette étude il ne craint pas d'avancer que le discrédit jeté jusqu'en ces derniers temps sur l'enseignement oral le fut le plus souvent par des inhabiles dans l'art d'apprendre la parole au muet. L'enseignement oral ne peut donner de bons résultats que dans les classes dirigées par des maîtres expérimentés.

Les élèves professeurs italiens peuvent être parfaitement instruits au point de vue théorique, dit M. Perini, mais ils ne se livrent pas à une pratique suffisante ; ils consacrent trop peu de temps à ce qu'on pourrait appeler l'apprentissage du métier. M. Perini voudrait les voir suivre pendant deux années l'enseignement donné dans les écoles en renom et profiter ainsi de l'expérience des meilleurs maîtres ; il voudrait encore qu'ils fussent astreints à rendre compte de l'enseignement donné sous leurs yeux.

Ce seraient là de sages mesures à n'en pas douter. Tous ceux qui ont eu l'avantage de pouvoir s'instruire à des cours normaux savent combien de recherches longues et quelquefois

fastidieuses leur ont été épargnées. Ils savent aussi combien l'enseignement théorique les eût laissés au-dessous de leur tâche, s'il n'eût été complété par l'enseignement pratique : si au cours normal n'eût été jointe l'assistance à la classe. Séparée de la pratique, la théorie produirait le plus souvent des pédagogues prompts à disserter, mais rarement de vrais instituteurs.

Bien des épreuves attendraient les jeunes maîtres si, trop confiants dans leurs propres forces, ils négligeaient de puiser à l'expérience d'autrui. L'enseignement de la parole et l'enseignement de la langue — pour ne parler que de ceux-là — ne sont pas sans présenter de sérieuses difficultés ; il n'est pas jusqu'à l'exercice de la discipline qui ne soit fécond en incidents et en situations délicates d'où un jeune maître ne sait pas toujours sortir sans dommage pour son autorité.

L'assistance à la classe, telle qu'elle est instituée à l'Institution de Paris, rend à ces divers points de vue d'incontestables services aux élèves-professeurs. A chaque instant surgissent devant eux, durant les heures d'assistance, des obstacles qu'ils n'avaient pas soupçonnés et qu'un maître habile leur apprend à tourner ou à vaincre. Ils s'y forment la main à l'enseignement de la parole et apprennent à se faire comprendre des sourds ; ils apprennent aussi à quelle patiente bonté et à quelle tenue toujours digne les maîtres obéis doivent leur autorité. Ils y acquièrent, en un mot, avec la connaissance des mille petits trucs du métier, le tact qui permet d'éviter les conflits, la dignité qui inspire le respect et la fermeté qui force l'obéissance.

Le jeune maître tirera de l'assistance à la classe tout le profit qu'il est en droit d'en attendre si d'abord il est adjoint à un professeur expérimenté — et les maîtres expérimentés ne manquent pas, — mais surtout si ce dernier regarde l'assistant comme un élève à lui confié et auquel il se doit, s'il se considère comme ayant pour ainsi dire charge d'âme, s'il tient à honneur de former un disciple digne de lui.

J'ai eu la bonne fortune de me trouver dans ces conditions exceptionnellement favorables et j'en sais tout le prix.

M. Perini, qui a eu également cette bonne fortune, rend hommage à ses maîtres dans les lignes suivantes :

« Quand je me vouai à l'éducation des sourds-muets, j'eus « le bonheur de trouver dans l'institution à laquelle j'appartiens des maîtres qui, loin de se montrer jaloux de leur « expérience, se faisaient, au contraire, un plaisir de la « communiquer à leurs disciples. Aussi je n'eus pas besoin « de puiser à d'autres sources pour m'instruire, car ils pos- « sédaient admirablement le savoir et les aptitudes néces- « saires pour former de vrais instituteurs. »

Je conclus. Jointe aux cours normaux, l'assistance à la classe d'un professeur habile et toujours prêt à faire profiter son élève de son savoir et de ses observations personnelles, contribue puissamment à former de bons maîtres : tant il est vrai que la connaissance de l'enseignement pratique ne peut s'acquérir que par la pratique de l'enseignement.

PAUTRÉ.

CAUSERIE PEDAGOGIQUE

EXAMEN D'AVEUGLES

Le *Petit Marseillais* du 29 juin dernier publiait la note suivante au sujet des examens de brevet élémentaire, qui ont eu lieu à Aix :

Une particularité d'un bien vif intérêt a marqué ces examens. Parmi les candidates, en effet, on remarquait deux charmantes demoiselles privées de la vue...

A l'aide d'un appareil très ingénieux, ces demoiselles écrivent et lisent

très bien. Elles l'ont bien prouvé dans les épreuves qu'elles ont subies car leurs noms, Marie Agnelly et Cécile Mandin, ont figuré *sur la liste* des admises.

Cette « information » — comme on dit dans l'argot du journalisme — avait piqué ma curiosité. Que des aveugles, élèves de l'Institut de Marseille, eussent acquis un degré d'instruction correspondant à la difficulté des épreuves du brevet élémentaire, la chose n'était pas pour m'étonner, mais je me demandais comment, étant données les conditions de l'examen, elles avaient pu, parmi les deux cent quarante-neuf autres candidates qui ne partageaient pas leur infirmité, et devant un jury non initié aux procédés en usage dans les établissements d'aveugles, justifier de leurs connaissances.

Pour m'en éclaircir, j'ai donc écrit à mon collègue et ami, M. Malet, directeur de l'École normale d'Aix et membre de la Commission d'examen. Et voici les renseignements que je dois à son obligeance :

Les deux aspirantes aveugles d'Aix ont composé absolument comme les autres. A l'appel de leur nom, elles ont pris place dans les bancs et se sont préparées pour la dictée.

Pour cela, elles ont étalé devant elles une feuille de papier jaunâtre assez épais ; elles ont placé dessus un châssis de mêmes dimensions, divisé en petits carrés, et munies d'un poinçon elles écrivaient sous la dictée en mettant chaque lettre (ou peut-être chaque syllabe) dans l'un des petits carrés. Chaque coup de poinçon faisait des trous dans le papier et comme il existe un alphabet conventionnel, uniquement composé de trous : .. (A) ; : (B) ; ·: (C), etc., on peut facilement s'y reconnaître.

Elles écrivent de droite à gauche, et, lorsqu'elles ont fini, elles tournent le papier du côté où la bordure des trous a fait saillie, et lisent alors de gauche à droite, avec l'extrémité de leurs doigts.

Pour corriger cette dictée, l'un des examinateurs est allé prendre successivement chaque aveugle sous le bras, l'a amenée devant la Commission. On lui a remis, non sous les yeux, mais sous les doigts, la dictée par elle faite; et elle a épelé tous les mots, lettre par lettre, avec une sûreté plus grande peut-être que les aspirantes voyantes. Deux membres contrôlaient sur leur texte, et, la correction finie, on a inscrit, sur la dictée pointillée de l'aveugle, le nombre des fautes.

Pour la page d'écriture, les jeunes aveugles ont un petit instrument, très simple, composé d'une tige droite et d'un arc de cercle. Sur cette tige et cet arc de cercle se trouvent des sortes de touches rondes assez semblables à celles d'un cornet à piston, mais plus petites.

Les jeunes aveugles posent ce petit instrument sur la feuille de papier. A l'aide de vis, elles font mouvoir dans toutes les directions ledit instrument, à droite, à gauche, en avant, en arrière, et, au fur et à mesure, leurs doigts agiles appuient sur les touches rondes qui tapotent sur le papier. Or ce papier est double, et entre les deux feuilles blanches se trouve un papier bleu à décalquer. De sorte que le tapotement produit, sur la feuille blanche inférieure, une série de points bleus qui constituent les lettres et les mots. Ces lettres et ces mots présentent l'aspect de l'écriture imprimée.

Évidemment, il ne pouvait s'agir ici ni de ronde, ni de cursive, ni de bâtarde. Une des deux aveugles a cependant fait de la vraie cursive pointillée en bleu.

Ce n'était pas trop mal.

Le problème a été fait avec la machine à pointiller. De même pour la composition française.

Ces copies pointillées ont été soigneusement conservées, et les aveugles sont de nouveau venues devant la Commission pour les lire et les faire apprécier.

Sans doute, cette correction présente des inconvénients : les aspirantes pourraient frauder et ne pas toujours dire de vive voix ce qu'elles ont écrit en pointillé, mais on se fie à leur honnêteté.

L'une d'elles, du reste, dès son arrivée devant la Commission, a annoncé, très sincèrement, qu'elle avait une faute dans son problème, et, après avoir lu assez lentement son raisonnement, elle a appuyé sur la faute commise, « afin, disait-elle, que la Commission pût bien apprécier son travail tel qu'il était ».

Les compositions françaises étaient supérieurement traitées. L'une des aspirantes avait rédigé si bien son travail et l'avait fait valoir avec tant d'habileté par la lecture, qu'on lui a donné la note 18.

Passons à l'oral.

« J'ai fait lire moi-même, écrit M. Malet, l'une des aveugles (la plus intelligente). Elle m'a apporté un livre énorme, un vrai missel d'église ; il était tout écrit en pointillé. Je lui ai demandé quel était ce livre.

— Un recueil de morceaux choisis.

— Donnez-moi les divers titres, jusqu'à ce que nous en trouvions un que je connaisse, afin qu'il me soit possible de vous suivre.

Le Lièvre et la Tortue, le *Vieillard et les trois Jeunes Hommes.* »

Aussitôt de lire avec beaucoup de sentiments ce chef-d'œuvre de La Fontaine : Un octogénaire plantait ... » et de le commenter avec une précision remarquable.

« Le mot enter l'a arrêtée un instant. J'ai cru qu'elle ne connaissait pas le mot. « Pardon, Monsieur, m'a-t-elle dit, j'ai hésité parce qu'il y a un « ou deux points qui manquent aux premières lettres du mot. » Elle a expliqué, analysé, rétabli l'ordre des inversions avec beaucoup de facilité. »

Pour le calcul, ces jeunes filles avaient un cadre métallique divisé en rainures, d'environ 50 centimètres carrés. Elles le déposaient sur la table pour faire leurs opérations. Au bas de ce cadre se trouvent des casiers où l'on voit les dix chiffres (0, 1, 2, 3, 4...) ainsi que les virgules et autres accessoires aux opérations. Ces chiffres sont à peu près identiques à ceux dont se servent les imprimeurs. Si donc l'examinateur demande à multiplier 0,3 par 3,4, la jeune fille met le multiplicande dans une rainure, le multiplicateur en dessous, qu'elle cale avec des appareils spéciaux, et elle raisonne son opération comme une voyante et aussi vite; elle met à mesure les produits partiels, puis elle relève son appareil pour montrer au public qu'elle ne s'est pas trompée. Bien mieux, l'appareil est muni de deux crochets qui permettent de le sus-

pendre contre un tableau noir, et alors les opérations sont tout à fait publiques ; en sorte qu'à distance on ne se douterait pas que l'opératrice est aveugle, tant elle fait vite et bien.

On les a exemptées de la couture et du dessin. Elles n'en demandaient pas tant, car elles disaient qu'elles pouvaient faire un dessin grossier en touchant seulement l'objet ; mais elles voulaient remplacer la couture par le tricot : on a préféré les en tenir complètement quittes.

Telles sont les épreuves subies par les deux jeunes aveugles de l'Institut de Marseille. Un public d'élite, de plus de cinq cents personnes, était massé dans les salles pour les voir « passer » et suivait avec sympathie, et souvent avec admiration, les péripéties de l'examen. On était debout sur les tables, accroché aux saillies des murs, sans qu'aucun désordre, aucun bavardage bruyant troublât le silence nécessaire aux opérations qui s'accomplissaient, et empêchât personne de tout voir et de tout entendre. Et si la Commission eût pris l'avis de cette foule enthousiaste, c'est par acclamation, dit M. Malet, qu'on aurait décerné leur diplôme à ces pauvres déshéritées.

Roger Léguier.

(Extrait de l'*Instruction primaire.*)

23 juillet 1893

LE CONGRÈS NATIONAL

DES

INSTITUTEURS DE SOURDS-MUETS AMÉRICAINS

Nous avons annoncé, dans notre numéro d'avril dernier, que les instituteurs de sourds-muets américains organisaient un Congrès National qui devait se tenir à Chicago.

Ce Congrès s'est ouvert le 17 juillet courant, sous la présidence de M. Ph.-G. Gillett, directeur de l'Institution des sourds-muets de l'Illinois.

Nous donnons ci-dessous les trente-cinq questions proposées par le Comité d'organisation.

La plupart de ces questions sont d'une importance qui n'échappera à personne, et leur solution intéresse non seulement les maîtres américains, mais encore les instituteurs de sourds-muets du monde entier.

Voici ces questions avec le nom des professeurs qui les ont traitées :

— Coup d'œil général sur l'éducation des sourds-muets aux États-Unis (J. WILLIAMS) ;

— Statistique des sourds-muets (E.-A. FAY) ;

— Résultats des travaux de la Commission royale anglaise (W. WOODALL) ;

— De l'accord convenable des méthodes dans l'éducation des sourds-muets (E.-M. GALLAUDET) ;

— Les Institutions américaines et européennes (W. WILKINSON) ;

— L'enseignement supérieur pour les sourds-muets (A.-G DRAPER) ;

— Livres de texte. Comment et quand on doit en user (V.-A. CALDWELL) ;

— L'influence des partis politiques sur les institutions d'enseignement (R.-A. MOOT) ;

— Le langage des gestes. Usage et abus dans les écoles (F.-W. BOOTH) ;

— Statistique des ouvrages d'articulation en Amérique (A.-G. BELL) ;

— Des résultats obtenus dans les Institutions américaines où l'on pratique la méthode orale (Miss C.-A. YALE) ;

— Des résultats obtenus avec la méthode combinée (W.-G. JENKINS) ;

— La voix du sourd-muet et comment l'améliorer (D. GREEN) ;

— Bibliothèques et Musées scolaires. Comment doit-on les composer et comment en user (E.-H. CURRIER) ;

— Métiers pour sourds-muets ; écoles professionnelles (F.-D. CLARKE);

— Comparaison entre les externats et les internats de sourds-muets (SARAH FULLER) ;

— Conditions sociales des sourds-muets. État mental des sourds-muets non instruits (S. PORTER) ;

— Les sourds-muets comme professeurs (I.-L. PEET) ;

— Traitement et éducation physique des sourds-muets (A-.F. ADAMS) ;

— Pratiques morales et religieuses des sourds-muets qui ont cessé de fréquenter les écoles (R. PATTERSON) ;

— Comment doit-on développer l'imagination des sourds-muets (Miss S.-H. PORTER);

— La vie de famille de nos Institutions hors de l'école (Z.-F. WESTERVELT);

— Des causes de la surdi-mutité ; son traitement (S. SEXTON) ;

— L'Enseignement littéraire dans les écoles de sourds-muets (J.-L. SMITH) ;

— Le journal idéal pour un institut de sourds-muets (R. MATHISON) ;

— De l'habitude de parler chez les sourds-muets (A.-L.-E. CROUTER) ;

— De l'habitude de lire chez nos élèves avant et après leur séjour dans les institutions (G. DAVIDSON) ;

— Les élèves instruits par la méthode orale après leur sortie de l'Institution (D.-L. ELMENDORF) ;

— L'art dans la culture de l'imagination (D.-D. SMITH) ;

— Manuel phonétique de Lyon (E. LYON);

— Congrès et Conférences de maîtres de sourds-muets (J.-L. NOYES) ;

— L'éducation des sourds-muets en Italie (G. FERRERI).

Comme on a pu le remarquer M. J. Ferreri, vice-directeur de l'Institut Royal Pendola de Sienne (Italie), est le seul Européen qui prendra part au Congrès de Chicago.

M. Ferreri, partisan convaincu de la méthode orale pure, saura, nous n'en doutons pas, convaincre ceux de nos collègues de l'Amérique qui hésitent encore à donner le premier pas à la parole dans leur enseignement.

Du reste, sa tâche ne sera pas très difficile, car la méthode orale a fait d'incontestables progrès en Amérique dans ces dernières années.

A. Boyer.

INFORMATIONS

Les sourds-muets dans l'île de Cuba. — Nous empruntons l'information qui suit à notre confrère *El Monitor de primera enseñanza*, de Barcelone.

« D'après une statistique publiée dernièrement à la Havane, il existe dans l'île de Cuba sept cent dix-neuf sourds-muets et aveugles, sur lesquels deux cent dix-huit sont âgés de moins de 20 ans. Il est triste de constater que pour un pareil nombre de malheureux infirmes la plus belle des Antilles ne possède aucun établissement d'éducation. »

Nous joignons notre voix à celle de nos confrères de la Havane, pour qu'il soit remédié à un tel état de choses.

***

Quelques réformes orthographiques. — Voici les réformes dans l'orthographe décidées par l'Académie française :

On supprimera le trait d'union dans les noms composés.

L'*s* indiquera uniformément le pluriel, même pour les noms dérivés du latin : on écrira *vois* au lieu de *voix*; des *alinéas* au lieu de les *alinéa*, etc.

On espère arriver à rendre le participe passé invariable, en supprimant aussi ces fameuses règles des accords qui font le désespoir de tant de collégiens et surtout de nos élèves *sourds-muets*.

***

Notre numéro de juin dernier renfermait un article dans lequel il était question de l'utilisation du phonographe pour l'*exportation*, à l'Exposition de Chicago, *de la parole* des élèves de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

A propos de cette utilisation du phonographe, nous reproduisons ci-dessous la curieuse information suivante:

« Afin de remercier Léon XIII d'avoir bien voulu consentir à parler dans un phonographe, destiné à apporter à Chicago le salut pontifical et la bénédiction apostolique, les Américains lui ont envoyé un superbe appareil.

« Ce phonographe doit principalement servir au Souverain Pontife à enregistrer les réponses qu'il est obligé de faire à certaines lettres sans attendre la venue de son secrétaire qui écrit sous sa dictée.

« Le secrétaire n'aura, maintenant, qu'à laisser parler le phonographe pour transcrire les réponses du Pape.

« Dans la machine qui lui est offerte en cadeau, il y a aussi des cylindres qu'on peut expédier au loin comme une lettre. »

REVUE DES JOURNAUX

L'Educazione dei Sordomuti. — Mars 1893. SOMMAIRE : LA DIRECTION. *L'instruction des sourds-muets en Italie* (à suivre). — C. PERINI *Pour devenir bons maîtres des sourds-muets.* — C. AMMAN (trad. de V. BANCHI). *Le sourd-parlant.* — *Nécrologie.* — *Informations, etc.*

Nous ne reviendrons pas sur l'article de M. Perini, puisqu'il a été analysé d'autre part. (V. page 173.)

La nécrologie est consacrée à un bel éloge du chevalier INNOCENZO FINI dont la mort fut annoncée aux lecteurs de la *Revue Internationale* dans le numéro du mois de février dernier.

Nous lisons dans les informations une longue lettre de M. Ferreri, directeur de la Revue de Sienne, adressée à M. Walther, directeur des *Blaster*, en réponse aux critiques publiées dans ce dernier journal contre le Congrès de Gênes.

Depuis ce dernier Congrès, une polémique s'est élevée au-delà des Alpes entre les partisans et les adversaires de l'externat. Le journal allemand de M. Walther qui s'est fait l'écho des critiques fort vives formulées par les partisans de l'externat, s'est attiré ainsi des réponses non moins vives de la part de plusieurs instituteurs italiens.

Nous nous contentons de signaler cette polémique sans avoir autrement l'intention de nous en occuper. Elle est arrivée à l'état aigu ; bien mal inspiré serait celui qui viendrait l'envenimer, car elle ne peut que porter préjudice aux véritables intérêts des sourds-muets.

SOMMAIRE du numéro du mois d'avril du même journal : C. PERINI. *Des examens publiés dans les écoles de sourds-muets* — G. FERRERI. *La méthode orale en Amérique* (à suivre). — CRATES. *Sur l'enseignement de la langue* (à suivre). — C. MATTIOLI. *Sur l'enseignement de l'arithmétique* (à suivre). — *Bibliogrophie, etc.*

Parmi les instituteurs italiens qui apportent une ardeur infatigable dans la discussion des questions relatives à l'enseignement des sourds-muets, il faut citer M. Perini. Il semble qu'il ait pris à tâche de défendre en toute occasion, la personne, l'école et la méthode de l'abbé Tarra, son maître. Toujours prêt à rompre une lance avec ses adversaires — et il en

est parmi eux qui sont de grande valeur — il a été touché dans ces temps derniers, à la plupart des questions les plus controversées en Italie. Et, comme si les discussions actuelles ne suffisaient plus à son activité, il réfute aujourd'hui des critiques vieilles de quelques années. Il s'agit d'accusations qui auraient été portées contre les examens publics dans les écoles de sourds-muets.

Autant qu'on en peut juger par les citations contenues dans la réponse de M. Perini, ces accusations, dirigées contre l'Ecole des Pauvres de Milan, paraissent pour le moins malveillantes. M. Perini en fait bonne justice.

Les examens publics, dit-il, n'eurent pas leur origine dans les écoles des sourds-muets. Bien avant que le bénédictin Pierre de Ponce découvrît les moyens de donner la parole au muet, les élèves entendants des écoles d'alors faisaient montre de leur savoir dans des exercices publics solennels. A l'époque de la domination autrichienne, les examens publics étaient également en honneur dans les écoles primaires de la Lombardie. A l'exemple de Pestalozzi et du P. Girard, l'abbé de l'Epée, en France, et Assarosti, en Italie, les ont introduits dans leurs Institutions. Qui oserait les en blâmer, s'ils l'ont fait dans l'espoir d'attirer l'attention de tous sur l'infortune de leurs malheureux élèves?

L'institution des sourds-muets pauvres de Milan s'est montrée fidèle à cette tradition ; mais M. Perini assure — et on le croira sans peine — que jamais l'idée de jeter de la poudre aux yeux du public n'est venue à aucun maître de cette école.

Les traductions d'ouvrages anciens concernant l'enseignement des sourds-muets se succèdent. A celle du livre de Bonet en français, en anglais et en allemand, à celle du *sourd-parlant* d'Amman en italien, va suivre une traduction également italienne de l'admirable ouvrage du baron de Gérandon. C'est du moins ce que nous apprend la note suivante :

« ... Le professeur Constantin Melzi se propose de publier une traduction italienne de l'ouvrage du baron de Gérando : *De l'éducation des sourds-muets de naissance.* »

On ne peut qu'applaudir à l'idée du professeur C. Melzi. Le livre de de Gérando est sans conteste l'un des plus importants de notre littérature spéciale. Il est du nombre de ces rares ouvrages où tous les systèmes sont longuement et savamment étudiés et où toutes les écoles puisent avec profit ; il est de ceux qui survivent a leur époque et aux transformations successives de l'art.

Très étudié en France, estimé à sa haute valeur à l'étranger, l'ouvrage du baron de Gérando a été mis largement à contribution depuis un demi-siècle par ceux qui se sont essayés tour à tour à retracer l'histoire de l'enseignement des sourds-muets. Pourtant il n'avait pas eu jusqu'ici, que nous sachions, les honneurs de la traduction. C'est qu'il faut plus que du courage pour traduire une œuvre si importante et surtout si littéraire ! — En s'imposant ce gros et délicat travail, M. Melzi mérite toute la reconnaissance des instituteurs des sourds-muets français et italiens.

Pautré.

BIBLIOGRAPHIE

Les externats pour les sourds-muets, par C. Perini. — Notre confrère et ami, le professeur Perini, de Milan, vient de traiter en quelques pages cette question de l'*externat*, qui eut le don de passionner le Congrès de Gênes (1892).

Rappelons d'abord les faits tels qu'on les a exposés impartialement ici même, au mois de janvier dernier : « Le rapport sur la deuxième question fut présenté par M. Fornari, qui concluait à la possibilité d'instruire les sourds-muets dans les externats. Dans la pensée du rapporteur, les externats devaient permettre d'organiser sans trop de dépenses l'enseignement pour les nombreux sourds-muets qui ne trouvent pas de place dans les écoles. Le Congrès fut d'avis contraire et prit à une grande majorité la résolution suivante :

Le Congrès,

Considérant *que les externats ne peuvent suffire à donner l'instruction* et l'éducation aux sourds-muets, déclare que les internats sont préférables.

Ceci est simplement la théorie du tout ou rien ; tant pis pour ceux qui n'auront rien ! » (1).

Le verdict brutal du Congrès de Gênes s'opposant à la création d'externats avait de quoi étonner, dans un pays où plus de la moitié des enfants sourds sont privés d'instruction, faute d'écoles et de ressources. Il faut voir là une des causes pour lesquelles les actes de ce Congrès ont été sévèrement appréciés à l'Étranger.

Un certain nombre d'externats fonctionnent en Allemagne dans d'excellentes conditions ; et si l'on discute encore en maint pays pour savoir lequel doit être préféré de l'internat ou de l'externat, nulle part du moins on ne conteste la possibilité d'instruire les sourds-muets dans un externat

En 1884, le Congrès de Paris, tout en émettant le vœu que l'école modèle devait être un internat, refusa de se prononcer sur la question de l'externat considérée dans son principe. Il me souvient de m'être fait à cette époque le champion des externats (2). Mes opinions n'ont pas changé.

Ceci dit, laissons la parole au professeur Perini, dont la brochure n'est en somme qu'une réponse aux attaques dont le vote du Congrès de Gênes a été l'objet. Ne pouvant, faute de temps et d'espace, reproduire tout l'article, nous nous contenterons d'en résumer les principaux arguments.

(1) Congrès de Gênes, par J. Pautré.
(2) L'Institution nationale au Congrès de Paris 1885.

Il ne viendra à l'idée d'aucun éducateur, dit M. Perini, que les collèges soient préférables à la famille, et pourtant combien de jeunes gens sont élevés dans les collèges, même parmi ceux dont la famille, habitant la ville, aurait la faculté de garder ses enfants auprès d'elle ! Nombre de parents manquent de la fermeté nécessaire pour mener à bien l'éducation de leurs enfants et pour les faire entrer, de gré ou de force, dans le droit chemin.

C'est surtout dans les familles où il y a des sourds-muets que la faiblesse et l'indulgence des père et mère ont des résultats déplorables.

« Persuadés que les mauvaises pensées ne sauraient pénétrer dans l'esprit de leur malheureux enfant, les parents ne s'observent pas assez en sa présence, ne se préoccupent pas suffisamment de savoir où il va, ni qui il fréquente, tant et si bien qu'à l'âge de dix ou onze ans on se trouve souvent en présence d'un être aux instincts plus que bestiaux. Et je vous le demande, est-ce l'externat qui pourra faire l'éducation d'un enfant pareil ? »

Puis l'auteur indique un argument d'ordre pédagogique. Quiconque a instruit des sourds-muets pauvres, dit-il, sait au prix de quels soins continuels on arrive à leur enseigner, au début, l'articulation et les rudiments de la langue nationale. Durant cette période, la famille ne sait point et partant ne peut pas nous aider. C'est là une vérité reconnue, même en Allemagne où les instituteurs reconnaissent qu'au début de l'enseignement « les internats donnent des garanties plus sérieuses pour l'éducation et l'instruction des sourds-muets ».

Ici notre collègue, fait au principe de l'externat, une concession dont, pour ma part, je lui sais gré. On pourrait, dit-il, dans les grandes villes du royaume, ouvrir des externats en faveur des sourds-muets qui habitent ces villes. Des omnibus iraient chercher les élèves à domicile comme cela se fait à Milan pour les petits rachitiques, et à Paris pour les élèves des lycées de jeunes filles.

Ce qui au début engagea les instituteurs allemands à préférer l'externat à l'internat, ce fut la pensée que les sourds-muets externes auraient l'occasion de communiquer constamment avec le monde par la parole. Or, ajoute M. Perini, la plupart des entendants n'aiment guère à parler aux sourds, même lorsqu'ils ont été instruits, par la parole. Voyez plutôt ce qui se passe dans les familles et dans les ateliers : pour peu que leur parole ne soit pas parfaitement claire et rapide, on évite de communiquer avec eux. Le père et la mère eux-mêmes s'abstiennent volontiers de parler à leur enfant privé d'ouïe.

C'est que l'homme en général n'est pas un modèle de patience, et s'il faut se placer devant l'enfant et répéter les mêmes paroles jusqu'à ce qu'il les ait lues sur les lèvres, on en a vite assez. La patience est décidément une vertu qui ne court pas les rues ; ce qui le prouve bien, c'est le grand éloge qu'on fait de cette qualité chez les instituteurs de sourds-muets. « Pour l'enseignement de l'articulation et de la lecture sur les lèvres, a écrit Hirsch, la maison peut rendre à l'école d'immenses services. C'est à la maison qu'on doit appliquer pratiquement ce que l'enfant a appris à l'école. »

Mais, ajoute le professeur Perini, pour que la maison puisse rendre les services dont parle Hirsch, il faut que les parents ou correspondants des élèves possèdent des connaissances spéciales qui, le plus souvent, leur feront défaut. Est-il possible à des gens ignorant les notions les plus élémentaires de l'articulation de faire rèpéter après la classe aux élèves des noms, des phrases, « lentement et clairement, comme le voudrait Hirsch, en se plaçant de manière que l'enfant puisse percevoir tous les mouvements de la bouche » ?

Si l'on essayait, par exemple, de transformer en externat l'école des sourds-muets pauvres de Milan, on serait obligé, pour placer les élèves à proximité, de les confier aux ouvriers du voisinage. Et là, comment le sourd-muet serait-il traité? Quel accueil lui feraient les apprentis ? Qui s'occuperait de lui à la sortie de l'école? Le chef de famille passe sa journée à l'atelier, tandis que la femme travaille de son côté. Et pensez-vous que dans la soirée et aux jours de fête on suivrait les recommandations adressées par Hirsch « aux parents et aux patrons des sourds-muets » ?

Mais, me direz-vous, comment fait-on donc en Allemagne et en Hollande? Les personnes qui, dans ces pays, reçoivent en garde les élèves des externats, en font leur métier. Ils donnent asile à un certain nombre de sourds-muets; ils s'occupent d'eux, et gagnent leur vie a cette besogne. Leurs maisons forment autant de petites colonies; mais ce sont des colonies de sourds. L'externat ne saurait donc donner les avantages qu'en attendent ses partisans, attendu qu'il serait impossible de trouver pour chaque sourd, là surtout où ils sont nombreux, une famille capable et digne de l'accueillir.

Ils ne communiqueront guère avec les entendants, et pour peu que leurs maîtres ne soient pas partisans de l'orale pure — il y en a encore — et qu'ils permettent la dactylologie aux élèves des classes avancées, ceux-ci, soyez-en certains, ne parleront guère en dehors de l'école.

Un homme qui fait autorité en la matière, M. O. Claveau, écrivait en 1881: « Je ne crois pas que les partisans les plus convaincus du régime des externats prétendent former des élèves plus instruits que ceux qu'on trouve dans les internats. L'assertion me paraîtrait téméraire, mais on fait valoir que le placement dans les familles de particuliers a complètement fait ses preuves et n'a présenté *aucun désavantage.* »

« En Italie aussi, nous pensons, dit M. Périni, que la coopération de la famille et de l'école est ce qu'il y a de mieux pour l'instruction du sourd-muet: mais *ce n'est pas une raison pour admettre des externats*, puisque, après une expérience qui a duré un siècle, les externats allemands ne font pas mieux que nos internats, nous n'avons aucune raison pour changer.

On ne saurait même invoquer la raison d'économie, puisque dans le système de nos écoles pauvres, l'entretien d'un élève ne revint pas à plus de 0,60 par jour. »

Il paraît que le P. Pellicioni, après avoir un instant pensé aux externats, aurait renoncé à son idée, en apprenant que les élèves externes de Rotterdam étaient placés en pension jusque dans les hospices et que les deux sexes n'y étaient pas séparés.

M. Perini termine son étude, comme il l'avait commencée, par une

allusion transparente à la personne du professeur Fornari. Le promoteur des externats, dit-il, n'ignorait pas que ses confrères italiens ne partageaient point son avis; il aurait dû appuyer son opinion sur la comparaison des internats et des externats visités par lui, présenter un projet, demander la transformation de l'école de Milan qu'il dirige en externat. Peut-être aurait-on suivi son exemple! Et l'Italie aurait eu quelques externats sur le modèle des externats allemands de Brühl, de Kempen, de Neuwied, de Cologne, de Francfort, etc...

Je n'ai pas l'intention d'entamer en faveur de l'externat un plaidoyer qui m'entraînerait trop loin. Mon excellent collègue me permettra cependant de conclure :

1° Le Congrès de Gênes avait proclamé un principe certain et une vérité reconnue partout, en affirmant que *l'externat ne peut suffire à donner l'instruction aux sourds-muets ;*

2° Dans le travail très substantiel et très étudié que je viens d'analyser, M. le professeur Perini se montre beaucoup plus équitable et, tout en critiquant les externats, se montre moins sévère à leur égard. Toutefois, il ne me paraît pas leur rendre complètement justice lorsque, par exemple, il n'admet pas qu'ils puissent être *utiles et économiques.*

Et quand bien même, cher ami, ils seraient aussi inférieurs aux internats que vous le pensez, était-ce donc une raison pour empêcher les externats de s'ouvrir, alors que tant de sourds-muets croupissent dans l'ignorance?

Allons au plus pressé, — on verra après!

MARIUS DUPONT.

Notizie storiche et statitische. — Sous ce titre, M. G. FERRERI, sous-directeur de l'École de Sienne, vient de faire paraître une brochure des plus attrayantes. C'est d'abord une vue d'ensemble sur l'histoire de notre art en Italie ; viennent ensuite des tableaux statistiques du plus haut intérêt; et enfin un catalogue général des publications italiennes relatives à l'enseignement des sourds-muets.

L'année dernière, avant ce Congrès de Gênes qui fit tant de bruit et, au dire des mécontents, si peu de besogne, M. Ferreri avait publié un travail très remarquable sur quelques questions touchant à l'instruction des sourds-muets : *Di alcune quistioni intorno all'educazione dei sordomuti.*

Des circonstances indépendantes de ma volonté m'ont empêché de publier le compte rendu que j'avais fait de cet ouvrage. Mais ce qui est différé n'est pas perdu, comme nous disons en France, et j'espère bien y revenir.

En attendant, revenons au *Notizie storiche* de notre auteur. La préface, dédiée à Mme Caroline A. YALE, membre du Comité d'organisation du Congrès universel des instituteurs de sourds-muets de Chicago, nous apprend que la brochure est destinée à ce Congrès.

L'auteur divise l'histoire de l'enseignement des sourds-muets en Italie en trois parties bien distinctes. La première comprend les origines de

l'art; c'est celle pendant laquelle le sourd-muet fut en général abandonné à lui-même; bien rares furent alors ceux qui, çà et là, eurent le privilège ou l'heureuse fortune de recevoir l'instruction. La deuxième période (1784-1873) commence à l'abbé de l'Épée, au temps où se généralisa l'idée d'instruire les sourds-muets. Le privilège de quelques-uns devient le droit à l'instruction pour tous. La troisième période, la période contemporaine, s'étend depuis le Congrès à Vienne, « qui ouvrit la voie à l'application de la méthode orale en Italie », jusqu'à nos jours (1873-1893).

Origines de l'art. (Dès la première ligne se dresse l'oreille). « Waelther, nous dit Ferreri, le seul, parmi les modernes qui ait donné à sa patrie une véritable histoire de l'art d'instruire les sourds-muets,..... » Je suis le premier à rendre hommage à l'historien allemand et à reconnaître la haute valeur de l'œuvre du savant directeur de l'Institution de Berlin ; mais je manquerais à tous mes devoirs de critique si je ne rappelais à M. Ferreri que Thomas Arnold de Northampton a donné, lui aussi, une fort belle et fort complète histoire aux maîtres anglais. Je ne parle pas de notre de Gérando, à qui tous, à commencer par Waelther et Arnold, ont rendu justice : M. Ferreri me répondrait avec raison qu'il ne le range point parmi les modernes.

Avant de passer en revue la série de ceux qu'on pourrait appeler les sourds-muets historiques, M. Ferreri fait justice de l'argument qui consiste à prétendre « qu'on s'occupait des sourds-muets dans l'antiquité, mais qu'on ne regardait pas ce fait comme digne de l'histoire ».

« S'il fallait, écrit de Gérando, reconnaître l'origine de l'art dans l'exposition faite, pour la première fois, du principe théorique sur lequel repose l'art d'instruire les sourds-muets, l'honneur de cette découverte appartiendrait à un philosophe italien, à Jerôme Cardan, et Pavie eût été le berceau de l'art..... Jerôme Cardan avait en quelque sorte prédit la naissance de cet art et lui avait d'avance tracé son but et ses moyens. » Naturellement, M. Ferreri réclame pour sa patrie l'honneur d'avoir entrevu et exposé les premiers principes théoriques sur notre art. Il nous montre comment il a suffi au génie italien d'un simple fait particulier pour s'élever jusqu'à une vérité générale et poser un principe qui devait servir de base aux systèmes des siècles futurs. Cardan parla à diverses reprises des sourds-muets, mais sans se soucier de passer de la théorie à la pratique. Dans cet art comme dans les autres sciences, « il sema des germes féconds, sans prendre le soin de les cultiver » (1). Son caractère bizarre, nous dit Ferreri, ne lui permettait pas de s'arrêter longuement sur les grandes idées, éclairs de génie qui traversaient son esprit, ni de prendre la peine de féconder les germes semés par son génie créateur.

Ici trouve place une digression sur le mal qu'ont fait de tout temps à l'art d'instruire les sourds-muets les désaccords survenus entre leurs maîtres. « Mes collègues, ajoute malicieusement l'auteur, ne sauraient prendre en mauvaise part une digression *qui ne les touche point*; mais si

(1) De Gérando.

quelques traces des tendances ataviques se manifestaient parmi nous, hâtons-nous de les guérir..... ». Le conseil en est bon.

Parmi les instituteurs italiens du XVIIe siècle, l'auteur nous signale Antoine de Ravenne, qui aurait tenu une école de sourds-muets, auxquels il enseignait la lecture, l'écriture et le catéchisme ; il cite enfin, au XVIIIe siècle, Sanvitali et Nicolo Cabeo de Ferrare.

II. Première période (1784-1873). — Dans une série d'articles sur « les meilleurs instituteurs de sourds-muets italiens », M. le professeur C. Perini, de Milan, a publié un certain nombre de biographies, ou plutôt de panégyriques des maîtres italiens. M. Ferreri évoque les mêmes figures, et nous trouverons les mêmes noms sous sa plume, mais cette fois il ne s'agit pas de portraits ; l'auteur s'attache moins aux personnes et davantage aux faits. — Parlant de la méthode orale, qu'il appelle avec raison le *système naturel*, et de la méthode mimique, qu'il appelle *système de supplément*, il énumère les causes qui contribuèrent à assurer pendant près d'un siècle la suprématie de la méthode mimique, la plus incomplète pourtant et la moins parfaite des deux.

Nous avons toujours considéré l'application du système mimique comme une erreur de génie, propagée par le plus séduisant des apôtres, et l'on ne peut contester que le prestige extraordinaire des signes fut dû en outre à un heureux concours de circonstances.

« Lorsque l'abbé de l'Epée se trouva en face du coryphée de l'école allemande, il était déjà illustre, habitait Paris où depuis longtemps les plus hauts personnages venaient admirer les merveilles accomplies par le grand instituteur des sourds-muets. Sa réputation s'était faite à une époque où Paris voulait dire non seulement la France, mais le monde civilisé. Sa fortune personnelle enfin lui avait permis d'ouvrir la première école publique qui ait recueilli des sourds-muets pauvres. Heinicke, lui aussi, a pu se trouver à la tête d'une école publique, à Leipsig : mais seulement 18 ans après ; Leipsig n'était pas Paris..... » Et, malheureusement pour la méthode orale, Heinicke n'était point l'abbé de l'Epée. Or c'est un abbé de l'Epée qu'il fallait pour proclamer à la face de l'univers le droit à l'instruction pour tous les sourds-muets. M. Ferreri nous conte comment, en 1815, Gallaudet, venu en Angleterre pour se former à l'enseignement des sourds-muets, fit la rencontre de l'abbé Picard et devint son disciple, après avoir frappé en vain à la porte de l'école orale.

Ici l'auteur trace à grands traits le rôle historique de quelques maîtres italiens, depuis Silvatri jusqu'à Pendola et Tarra, en passant par Cozzolini, Assarotti, Provolo, etc.

Chemin faisant, il se livre à des suppositions assez curieuses. De même qu'en parlant de Jerôme Cardan M. Ferreri nous dit, ou à peu près : « Quel dommage que le grand physicien n'ait pas mis ses principes en pratique : l'enseignement des sourds-muets aurait été avancé de plusieurs siècles ! » de même il regrette qu'Assarotti n'ait pas publié ses procédés et sa méthode, donnant ainsi à sa patrie (qui faute de ce livre devait rester longtemps encore tributaire de la France) une vraie méthode italienne. Enfin, dit-il, si les instituteurs italiens avaient mieux

secondé les efforts de Provolo et fait meilleur accueil à son œuvre, la méthode orale eût été appliquée 40 ans plus tôt.

Le vice-directeur de l'Institut Pendola de Sienne fait de l'illustre fondateur de son école un éloge très mérité. Mais il est une autre figure que nous, instituteurs étrangers, nous mettons au-dessus de tous les instituteurs italiens et du glorieux Pendola lui-même. C'est celle du grand propagateur de la méthode orale pure, de celui qu'on appelait déjà de son vivant, l'abbé de l'Épée italien, de mon vénéré maître, l'inoubliable abbé Tarra, de Milan.

Ceci dit, sans vouloir contester ni diminuer en quoi que ce soit le mérite de ses contemporains, et l'influence de l'école de Sienne, de son journal l'*Educazione* et de ses maîtres (Marchid, Pellicioni) etc. sur la révolution pédagogique accomplie pendant les 30 dernières années dans la plupart des écoles italienne. Détail curieux à noter, le décret faisant de l'École royale des sourds-muets de Milan une école normale, destinée à former des maîtres, date de 1854.

III. Deuxième période (1873-1893). — Cette partie est consacrée à l'historique des vingt dernières années, depuis le Congrès de Vienne 1873, qui recommandait aux instituteurs italiens de remplacer, *autant que possible*, la mimique par la parole, jusqu'au Congrès de Gênes 1892, sans oublier le Congrès de Milan 1880. L'auteur suit pas à pas les progrès de la méthode nouvelle.

Le récit est attachant et aussi impartial que peut l'être le récit d'un témoin qui a assisté à la bataille et qui peut dire à son tour *quorum pars magna fui*... Cette partie finit par une appréciation très optimiste du Congrès de Gênes. Nous souhaitons avec l'auteur que la bienfaisance étende son œuvre à un plus grand nombre de sourds-muets ; que le Gouvernement concoure à leur instruction, et que les Assemblées d'instituteurs et les conférences pédagogiques achèvent de résoudre les problèmes qui touchent à l'instruction des sourds-muets.

IV. Statistique. — En Italie, comme en presque tous les autres pays, c'est grâce à l'initiative de la charité privée que la plupart des écoles de sourds-muets furent fondées. M. Ferreri se plaint, non sans raison, de l'incurie du législateur à leur égard. Puissent les projets de loi, qui depuis si longtemps dorment dans les cartons des ministères, voir enfin le jour!

Si l'on compare le nombre des écoles d'Italie avec le nombre de sourds-muets qu'elles ont instruits depuis un siècle (1784-1892), et qui est de 24,000 ; on se demande, dit M. Ferreri, pourquoi le nombre des sourds ayant bénéficié de l'instruction est si minime. La cause en est, en partie, due à l'organisation de ces diverses institutions, mais une large part de responsabilités incombe aux États et aux Provinces, pour trop avoir souvent refusé leurs subsides.

Sur 45 institutions existant actuellement en Italie, deux seulement, celles de Naples et de Palerme, furent fondées par le gouvernement (des Deux-Siciles). Les unes sont municipales, d'autres provinciales, celles-ci mixtes,

celles-là autonomes. Ces écoles, et c'est là une conséquence de leurs origines, sont régies par les règlements les plus divers.

Généralement on y consacre 5 heures à l'instruction et 4 au travail manuel.

La méthode orale est en vigueur dans presque toutes celles qui ne sont point transformées en ouvroirs servant de refuge aux sourds-muets adultes. Un grand nombre d'écoles reçoivent à la fois les filles et les garçons ; mais les deux sexes y vivent complètement séparés.

Les statistiques approximatives les plus récentes donnent pour l'Italie de 15 à 20,000 sourds-muets. Dans les régions montagneuses des Alpes, la proportion des sourds-muets par rapport à la population est trois fois plus forte que dans le reste du pays.

Au 1er janvier 1893, les 45 institutions italiennes comptaient environ 1,900 élèves en cours d'instruction. 300 boursiers sont entretenus aux frais de l'Etat qui prend à sa charge également tout ou partie du traitement du personnel enseignant dans les Ecoles royales de Milan, Rome et Turin.

Toutes les écoles ne dépendent pas du Ministère de l'Instruction publique : un certain nombre d'entre elles, considérées comme établissements de bienfaisance, relèvent du ministère de l'Intérieur.

En somme, sur 4,000 sourds-muets en âge de scolarité, 1,900 seulement participent aux bénéfices de l'instruction et 2,100 sont exclus des écoles, dans lesquelles pourtant, affirme M. Ferreri, il y aurait place pour 1,000 élèves de plus. La province de Sienne, une des plus favorisées sous ce rapport, ne compte que 4 sourds illettrés sur 100 : ailleurs la proportion s'élève à 20, 30, 40 0/0 ; enfin il est des communes où l'on chercherait vainement un sourd-muet ayant reçu quelque instruction. L'auteur nous donne le nom de ces communes qui mériteraient d'être livrées au pilori de l'histoire ; ce sont : Novare, Massa, Perugia, Teramo, Potenza, Cosenza, Caltanisetta, Girgenti et Salerne.

Le cœur se serre à la pensée de tant d'infortunes. Un pareil état de choses est indigne d'un peuple civilisé, au siecle de progrès où nous vivons. Nous joignons notre protestation à celle de nos collègues d'Italie et nous réclamons avec eux le droit à l'instruction pour tous les sourds-muets.

Nous ne pouvons reproduire l'intéressante statistique et la curieuse bibliographie qui termine l'ouvrage, mais nous ne voulons pas fermer le livre sans remercier chaleureusement notre confrère de l'œuvre documentée, originale et si utile qu'il vient de nous donner.

Marius Dupont.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, rue Gambetta, 6.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE
Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE
Ancien député

E. PEYRON
Directeur de l'Assistance publique

GODART
Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

NEUVIÈME ANNÉE

Nos 7 et 8. — OCTOBRE-NOVEMBRE 1893

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

3, rue Racine, 3

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A M. G. CARRÉ, Éditeur, 3, *rue Racine, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

VIN DE CHASSAING — Pepsine et Diastase. —

Dans son Rapport sur cette préparation (mars 1864), l'Académie de Médecine de Paris a déclaré qu'il n'y avait aucune incompatibilité chimique entre la Pepsine et la Diastase, et que l'association de ces deux ferments digestifs pouvait rendre des services à la Thérapeutique

Depuis cette époque, le **Vin de Chassaing** a conquis dans l'art de guérir une place importante. La plupart des Médecins l'ont adopté et prescrit spécialement dans le traitement des *Dyspepsies.*

Peut-être, Monsieur le Docteur, avez-vous eu déjà l'occasion d'en prescrire l'emploi ? Permettez-moi, dans tous les cas, de le placer sous votre patronage et de vous le recommander dans les cas de: *Dyspepsie, Gastralgie, Vomissements incoercibles; Diarrhée, Alimentation insuffisante, Convalescences, Perte de l'Appétit, des Forces, etc.*

(Dose: un à deux verres de liqueur à chaque repas.)



PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

P. S. — *La Pepsine et la Diastase sont préparées par nous à notre usine d'Asnières (Seine). Nous serions heureux de vous y recevoir, et de vous faire juge des soins que nous apportons à la fabrication de nos produits et des efforts que nous avons faits pour arriver à la bonne préparation des ferments physiologiques.*

SIROP DE FALIÈRES — Bromure de Potassium.

Les Bromures de Potassium du Commerce sont souvent impurs et contiennent jusqu'à 30 et 40 0/0 de carbonate de potasse, d'iodure de potassium et surtout de chlorure de potassium. L'Académie de Médecine de Paris l'a constaté lorsqu'en 1871 elle a donné, sur le rapport de l'un de ses membres, M. le professeur Poggiale, son approbation exclusive au mode de préparation et de purification du Bromure de Potassium soumis par M. Falières.

Cette préparation a donc le mérite de vous offrir un Bromure de Potassium absolument pur. Chaque cuillerée à bouche contient 2 grammes de Bromure, une cuillerée à dessert 1 gramme, une cuillerée à café 50 centigrammes.

Vous en obtiendrez de bons résultats partout où l'emploi du Bromure de Potassium est indiqué.

Bromure de Potassium granulé de Falières.

Chaque Flacon contient 75 grammes de sel *pur* et est accompagné d'une cuiller-mesure contenant 50 centigrammes. Cette préparation a le double avantage d'être économique et de permettre au malade de faire sa solution au moment du besoin et en se conformant à la prescription de son médecin.

PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

Sur votre demande, nous nous empresserons de vous adresser le Rapport de M. Poggiale, soumis à l'Académie de Médecine et approuvé par elle.

PHOSPHATINE FALIÈRES

Aliment des plus agréables et pouvant entre les mains des Médecins être un excellent adjuvant de la médication phosphatée. Il vous rendra de bons services :

Chez les enfants, surtout au moment du sevrage; chez les femmes enceintes ou nourrices; chez les vieillards et les convalescents.

(Une cuillerée à bouche contient 25 centig. Phosphate de chaux pur et *assimilable.*

PARIS, 6, avenue Victoria
ET DANS TOUTES LES PHARMACIES.

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome IX. — N°s 7 et 8. Octobre-Novembre 1893.

IDÉES SUR L'ÉDUCATION DE LA RESPIRATION DU JEUNE SOURD-MUET A QUI L'ON VEUT APPRENDRE A PARLER

DESCRIPTION D'UN NOUVEAU SPIROMÈTRE. — EXPÉRIENCES FAITES AU MOYEN DE CET APPAREIL

(*Suite et fin*)

Rapports du souffle avec l'aisance dans le débit de la parole

Quand un sourd-muet parle avec lenteur et embarras, reprenant haleine après chaque mot, coupant en deux, par une inspiration, toute expression difficile ou un peu longue à articuler, c'est que l'éducation de sa respiration n'a pas été faite. Ce qui lui manque, c'est de pouvoir *s'approvisionner très vite* d'une *grande quantité* d'air, et *ménager* cet air *le plus possible,* ainsi que l'exigent la facilité et la rapidité du débit de la parole. Pour obtenir ce résultat, les exercices suivants sont nécessaires:

1° Exercices pour rendre l'inspiration à la fois rapide et profonde. Pour remplir ces deux conditions, l'inspiration doit être buccale. Il s'agit donc de rendre l'inspiration buccale, rapide, profonde, ou, en termes plus généraux :

Modifier la forme du canal aérien;

Modifier le rythme respiratoire (1);

Augmenter le volume du souffle ;

(1) Le rythme respiratoire est le nombre de mouvements respiratoires accomplis par minute. Il importe de ne pas le confondre avec le souffle rythmé dont nous parlons plus loin.

2° Régler la distribution du souffle.

Qualités accessoires qui pourraient embellir la parole du sourd-muet (1). Rapports du souffle avec ces qualités.

Dans cette parole hachée du sourd qui s'arrête à chaque instant pour respirer, on ne saurait rencontrer ni la prosodie, ni l'accentuation, ni le rythme, ni le mouvement, ni la ponctuation qui animent la parole et en font le meilleur interprète de la pensée. Tous ces ornements de la parole demandent un souffle expérimenté.

Prosodie. — Il faut pouvoir *tenir* une syllabe longue et, par conséquent, maintenir constante la *pression* du souffle tant que dure la voyelle de la syllabe.

Accentuation. — Pour observer l'accent tonique, ou faire ressortir les mots de valeur, il faut pouvoir régler à volonté la *pression* du souffle. A la fin du mot, il arrive fréquemment que le sourd-muet a épuisé sa provision d'air; c'est juste à ce moment qu'un surcroît d'énergie du souffle serait nécessaire pour faire ressortir la syllabe tonique. Les difficultés sont encore plus grandes lorsque, dans une période, il s'agit de donner au souffle une vigueur nouvelle pour prononcer fortement les mots à effet.

Rythme. — Toutes les phrases ont un rythme, même celles d'une conversation peu animée. Un souffle inhabile ne peut se plier aux exigences de la cadence. Il faut pour rythmer, un souffle discipliné qui se laisse distribuer au gré de la volonté. Celui du sourd-muet n'est généralement pas dans ce cas. Aussi sa parole est presque toujours *uniformément*

(1) On trouvera peut-être que nous demandons beaucoup. C'est qu'il y a sourds-muets et sourds-muets. Entre un enfant d'esprit borné, très sourd, dont les organes de la parole présentent des vices de conformation, et un demi-sourd intelligent, possédant des organes vocaux sains et bien conformés, la différence est grande sous le rapport de la possibilité d'acquisition d'une bonne parole. Avec le premier les *qualités essentielles* de la parole, énoncées plus haut, seront difficiles à obtenir. La parole du second acquerra les *qualités accessoires* d'autant plus facilement que l'enfant sera moins sourd, que ses organes vocaux seront mieux conformés et qu'il sera plus intelligent.

débitée. Il est utile d'exercer le jeune sourd-muet à *rythmer son souffle* pour le préparer à rythmer sa parole. Pour rythmer le souffle il doit en savoir régler le *débit* et la *pression.*

Mouvement. — La distribution de l'air ne peut être la même pour une période dite avec force et avec précipitation que pour un passage récité doucement et avec lenteur. Si l'élève ne sait pas presser ou ralentir comme il le veut le *débit* de son souffle, on ne peut guère songer à lui demander d'observer le *mouvement* dans la parole ordinaire, dans la lecture ou dans la récitation.

Ponctuation. — Des inspirations à la fois *rapides* et *profondes*, des expirations habilement *ménagées* sont nécessaires pour observer la ponctuation orale.

TABLEAU DES DIFFÉRENTS EXERCICES DE RESPIRATION

D'après ce qui précède, les *qualités essentielles* et les *qualités accessoires* de la parole demandent les mêmes exercices de respiration. Ceux-ci peuvent se résumer en un petit nombre d'*exercices-types.* Ils se trouvent groupés dans le tableau ci-dessous :

Les exercices de respiration doivent amener le sourd-muet, par l'effet de l'habitude, à pouvoir, avec le minimum de fatigue des organes :

1° Mettre en jeu le plus grand volume d'air possible ;
2° Donner à son souffle la plus grande énergie possible ;
3° Modifier son rythme respiratoire ;
4° Régler la pression de son souffle ;
5° Régler le débit de son souffle ;
6° Interrompre son souffle ;
7° Modifier la forme du canal aérien.

Ces exercices sont tout théoriques ; il est certain, par exemple, qu'un exercice dont l'effet est d'augmenter le *volume* du souffle a aussi pour résultat d'en accroître l'*énergie.* Suivant que l'on a en vue le volume ou l'énergie, le même exercice pratique prend l'une ou l'autre des deux premières dénominations du tableau ci-dessus.

CHAPITRE III

Exercices pratiques

Les exercices pratiques se font dans la classe ou hors de la classe.

Exercices hors de la classe

Nous dirons peu de chose de ces exercices, qu'il n'appartient pas ordinairement au professeur de faire exécuter. La gymnastique, la marche, la course, sont généralement recommandées pour le développement des poumons. Il est à peine besoin de dire que les promenades du jeudi et du dimanche, hors de la ville, sont particulièrement salutaires, que les jeux de *barres* et de *chat*, qui obligent l'enfant à courir, sont à encourager. Le jeu de balle a cet avantage qu'il exige un *effort* au moment où l'élève va lancer la balle, et dispose ainsi naturellement l'enfant à interrompre son souffle.

La course progressive est avantageuse, en ce qu'elle développe les poumons et modifie le rythme respiratoire. Nous n'avons pu, à cause des rigueurs de l'hiver, soumettre à leur arrivée nos nouveaux élèves à un entraînement suivi. Les beaux jours arrivés, nous avons fait faire à ces enfants de nombreuses courses d'une minute au début et dont la durée n'a jamais excédé cinq minutes. Avant chaque course, nous avons eu soin de recommander aux enfants de respirer le plus profondément et le moins souvent possible. Nous n'avons malheureusement pas eu le loisir de nous rendre compte des résultats, mais nous sommes persuadé que ces courses ont contribué, pour une bonne part, aux progrès de la respiration constatés à d'autres instants chez nos élèves.

Exercices dans la classe

Nous les divisons en exercices sans matériel et exercices avec matériel.

Exercices sans matériel

Ceux que nous avons fait exécuter sont réunis dans le tableau ci-dessous ; ils répondent aux sept buts énumérés plus haut et indiqués ici en abrégé par les lettres suivantes : V (volume) E (énergie), P (pression), R (rythme), D (débit), I (interruption), F (forme), dont la signification est facile à retenir.

V — Inspirations buccale, profonde et brève.

E — Expirations buccale, forte.

P — Souffle chaud et souffle froid. Souffle fort et souffle faible, avec grande, ou avec petite, ou avec moyenne ouverture de la bouche.

R — Respiration lente.

D — Expirations buccale, lente, brève, rythmée.

I — Expiration buccale, interrompue une et plusieurs fois par : 1° les lèvres de la glotte (1) ; 2° le voile du palais et la langue ; 3° la langue seule ; 4° les lèvres.

F — Expiration nasale ; expiration buccale ; explosion, sifflement, chuintement ; parole chuchotée.

Ces exercices sont groupés par ordre de difficultés ; les premiers, VEPRD, ont été exigés des sourds-muets dès leur arrivée à l'Institution ; pour les derniers, IF, nous avons attendu que les organes fussent un peu assouplis et que l'enfant sût quelque peu observer, imiter. Ces derniers (IF) sont d'ailleurs de véritables exercices d'articulation ; la respiration et l'articulation sont si intimement liées qu'on peut presque toujours dire d'un exercice de respiration : c'est aussi un exercice d'articulation.

Toute la série VEPRDIF a été exécutée pendant l'année

(1) Cette manière d'interrompre le souffle, la seule qui permette d'attaquer et interrompre convenablement les voyelles et les demi-voyelles n'est pas toujours facile à obtenir. Chez quelques-uns de nos élèves, l'occlusion se produisait, malgré eux, au moyen du voile du palais légèrement abaissé et de la base de la langue très surélevée. Dès que la langue s'abaissait, le souffle s'échappait avec bruit. Ce n'est qu'après de longs essais que nos élèves réussirent à suspendre leur souffle, la cavité buccale restant largement ouverte aux deux extrémités. Alors, mais seulement alors, ils surent attaquer et interrompre les voyelles.

d'articulation. Il est, pensons-nous, utile d'y revenir de temps en temps dans le courant des années suivantes, afin que la respiration des enfants se trouve toujours dans de bonnes conditions pour la parole.

Ces exercices n'intéressent pas beaucoup l'enfant. Le maître, avons-nous dit, n'a que très peu de temps à disposer pour les faire exécuter, c'est pourquoi à l'école de sourds-muets ils sont toujours insuffisants.

Pour enseigner un exercice, nous l'avons d'abord exécuté devant l'élève. Nous avons fait sentir à l'enfant, par le toucher, les mouvements du thorax, la direction et la température du souffle. Les exercices avec le matériel, et particulièrement avec le spiromètre, lui avaient d'ailleurs révélé le jeu de ses poumons mieux que ne pouvaient le faire toutes nos explications.

Exercices avec matériel

Nous en donnons une liste très longue, que l'on ne s'en effraye pas. Nous voulons montrer par là que des exercices variés ne sont pas difficiles à trouver, et qu'avec un peu de bonne volonté on peut les multiplier indéfiniment, de manière à intéresser sans peine et longtemps ceux à qui on les fait exécuter.

Les exercices sans matériel étant insuffisants, des exercices auxquels les enfants peuvent s'adonner à tout moment, aussi longtemps qu'ils le veulent, c'est-à-dire les exercices *avec matériel*, sont indispensables pour une éducation de la respiration vraiment digne de ce nom.

La valeur d'un exercice se mesure en grande partie à l'accueil que lui fait l'élève et au temps qu'il veut bien lui consacrer. Tel exercice par lui-même d'une réelle importance ne rend parfois que très peu de services, parce que l'élève ne s'y attache pas.

Quelques-uns de ces nombreux exercices sont connus de tous les instituteurs de sourds-muets ; ce sont en quelque sorte les *exercices classiques* de respiration. Nous les avons empruntés au cours normal d'articulation de M. Dubranle. Les autres ont été créés par nous. Ce ne sont pas les seuls

que l'on puisse inventer. Il est bon que chaque maître en forge de sa propre initiative, suivant les goûts de ses élèves. Ceux-ci à leur tour, cherchant à tout propos à dilater leurs poumons, en découvriront eux-mêmes de nouveaux.

Le matériel est très varié, mais, spiromètre à part, il n'exige pour ainsi dire aucuns frais.

Pour simplifier l'énumération des exercices, nous avons établi autant de séries que le matériel comprend d'objets ou groupes d'objets, et dans chaque série, par une ou plusieurs des lettres V, E, P, R, D, I, F, nous avons indiqué le ou les buts des divers exercices.

Bougies

Matériel. — 2 bougies.

Exercices :

VEF
1. Eteindre, en soufflant dessus, une bougie d'abord placée hors de la portée du souffle et que l'on rapproche graduellement.
2. Même exercice sous une autre forme : l'élève se rapproche, la bougie reste en place.
3. Les élèves essayent à tour de rôle d'éteindre la bougie placée à une distance fixe, ils soufflent un certain nombre de fois, le même pour tous les élèves. (Souffler plus de trois fois fatiguerait les enfants.)

RPD
4. Souffler sur une bougie le plus *longtemps* possible sans l'éteindre.
5. Rallumer avec le souffle une des bougies en dirigeant sur sa mèche la flamme de l'autre bougie.

Après chacun de ces exercices il y a classement des élèves, c'est un moyen d'exciter leur émulation.

Billes

Matériel. — Des billes de diverses grosseurs, des tables de classe à rainures, deux règles très longues disposées parallèlement sur une table et légèrement espacées, une règle de bois à rainure, de 2m,50 à 3 mètres

de longueur, graduee en centimètres, un tuyau de caoutchouc et un tube de verre recourbé de diamètres un peu inférieurs à celui de la bille.

Exercices : Le long des rainures.

VEF
1. La bille étant placée à un bout de la rainure, la conduire à l'autre bout en soufflant dessus ; le nombre de soufflés n'est pas limité — pour les commençants.
2. Conduire également la bille d'une extrémité à l'autre de la rainure en soufflant le moins de fois possible.
3. Faire rouler la bille le plus loin possible d'un seul souffle.
4. Billes de plus en plus grosses.
5. Plusieurs billes à la fois.
6. Rainure inclinée.

PD
7. Faire parcourir à la bille une longueur de chemin indiquée à l'avance.

Exercice PD : Quand la bille s'arrête 10 fois sur 10 dans l'intervalle compris entre le dixième centimètre en avant, et le dixième en arrière du but indiqué, on peut dire que le souffle est bien exercé.

Exercices : Avec le tuyau de caoutchouc, le tube de verre.

PD
1. Faire sautiller, sans la faire tomber, une bille posée sur l'une des extrémités du tuyau, en soufflant par l'autre extrémité.
2. Même exercice, avec le tube de verre.

Flocons de duvet

Matériel. — Quelques flocons de duvet qu'après chaque exercice l'élève place soigneusement au fond de sa case, dans une enveloppe de papier.

Exercices :

VEF
1. Faire voler le duvet très haut, le laisser retomber à portée de la bouche et, d'un seul souffle, le renvoyer au plafond.
2. Faire le tour de la classe en chassant le duvet devant soi, ou conduire doucement le duvet au-dessus d'un bec de gaz ou d'une lampe et le laisser retomber à l'intérieur du verre.

Porte-plume, Crayon

Exercice :

VEF { 1. Faire rouler, avec le souffle, le crayon jusqu'au haut du pupitre, le laisser retomber, puis l'arrêter net d'un souffle et le remonter vite ou lentement.

Que d'écoliers entendants exercent ainsi leur respiration !

Mouchoir

Exercice :

F — 1. Se moucher.

Les nouveaux élèves ne savent pas tous se moucher. Leur apprendre à bien exécuter cet acte de propreté qui a son importance parce que l'obstruction du nez prédispose à la voix nasale. Les premiers mois d'instruction étant des mois d'hiver, et les rhumes de cerveau assez fréquents par conséquent, il importe avant de commencer un exercice d'articulation de s'assurer du parfait état de propreté du nez de l'élève. Nous avons rencontré deux enfants chez lesquels il nous a été impossible, par n'importe quel temps, de débarrasser complètement le nez de ses mucosités.

Gargarisme

IRPD — 1. Se gargariser avec de l'eau.

Cet exercice sert à l'éducation du voile du palais, de la luette surtout.

Sifflets

Matériel. — Divers sifflets, clefs forées, dés à coudre, flûte, cornet à piston ou autre instrument de cuivre, mirliton.

Exercice :

EPDF — 1. Tirer des sons de ces divers instruments.

Ces exercices intéressent surtout les sourds qui ont encore assez d'ouïe pour entendre le sifflet. Le mirliton plaît à ceux qui réussissent à le faire vibrer; les autres l'abandonnent très vite.

Moulins de papier

Matériel. — Petits moulins, jouets que les enfants se fabriquent eux-mêmes avec du papier un peu fort, de petits bâtonnets, des épingles.

Exercice :

VE { Souffler lentement sur les ailes du petit moulin pour les faire tourner le plus longtemps possible.

Il est important que tout le papier avec lequel les élèves font des moulinets ne soit pas d'une seule couleur : tel enfant qui délaisse son jouet prend plaisir à souffler sur un autre de couleur différente.

OBJETS DIVERS SUR LA TABLE

Matériel. — Morceaux de craie, bûchettes, petites quilles, petits soldats, dominos, toutes sortes d'objets dressés sur la table et susceptibles d'être renversés par le souffle.

Exercice :

VE — Faire tomber avec le souffle, ces objets placés à des distances de plus en plus grandes.

Pour l'élève, l'exercice est nouveau chaque fois que l'objet est changé.

PETITS TUBES ET MORCEAUX DE PAPIER

Matériel. — Tuyaux de plume, petits tubes de verre, de bois, de fer-blanc, légers morceaux de papiers rassemblés devant l'élève.

Exercice :

PD { Faire sautiller, en soufflant par un des petits tubes, les morceaux de papier, sans les faire tomber sur le plancher.

OBJETS SUSPENDUS

Matériel. — Balle Froebel, balle à paume, balle en papier, et autres corps légers; du fil pour les suspendre au plafond.

Exercices :

VEF {
1. Faire balancer un de ces objets au moyen du souffle.
2. Les éloigner à une distance donnée, avec le moins de souffle possible.
3. Les faire balancer dans une direction donnée, de manière à leur faire toucher un but.

CARRÉS DE CARTON OU DE MÉTAL

Exercice :

VEF { Un de ces carrés étant tenu, par 2 angles opposés, entre le pouce et l'index, le faire tourner rapidement en soufflant dessus.

Ballons et Vessies

Matériel. — Ballons de baudruche, ballons de caoutchouc, vessie de porc, vessie de bœuf.

Exercice :

VE
1. Gonfler un ballon le plus possible.
2. Gonfler une vessie avec le moins d'expirations possible.
3. Des poids ou objets lourds étant placés sur une vessie dégonflée posée sur une table, les soulever en soufflant dans la vessie.

Vitres et Glaces

Exercice :

PD — Couvrir de buée une vitre ou une glace en soufflant doucement dessus.

Fontaines de compression

Matériel. — 1. Une carafe presque pleine d'eau, fermée avec un bouchon traversé par 2 tubes de verre. L'un des tubes est effilé par un bout et plongé dans l'eau de la carafe par l'autre bout. Le second tube ne s'enfonce pas dans l'eau, la partie de ce tube qui sort de la carafe est légèrement coudée pour permettre de porter facilement la bouche à son extrémité.

2. Le tube effilé est remplacé par un long tube de verre de 2 à 3 mètres de hauteur, gradué en centimètres.

Exercice :

VE
1. Faire jaillir l'eau le plus haut possible dans le tube effilé en soufflant dans la carafe par l'autre tube.
2. Souffler dans le petit tube afin de faire monter l'eau dans le grand.
3. Aspirer par le grand tube pour y faire monter l'eau le plus haut possible.

On varie les exercices en adaptant l'embouchure du spiromètre au tube par lequel l'élève doit souffler.

Les exercices 2 et 3 servent aussi à mesurer la force du souffle, ils sont fatigants, les élèves ne les répètent pas plus de 3 fois de suite.

Lutte respiratoire

Matériel. — Deux carafes contenant de l'eau à un même niveau, au milieu de leur hauteur, et reliées par un tube de verre recourbé en U, plongeant profondément dans toutes deux ; deux autres tubes, chacun dans une carafe, dépassant à peine le bouchon à l'intérieur, et au dehors se recourbant de manière à permettre d'y porter la bouche.

Exercices :

RVD
1. Deux élèves aspirent chacun par un tube ; le plus fort réussit à vider peu à peu la carafe de son camarade.
2. Au lieu d'aspirer, ils soufflent chacun de leur côté.
3. Un élève emplit ou vide les carafes en aspirant ou en soufflant.

Métronome et Pendule

Matériel. — Un métronome ou un fil à plomb suspendu au plafond et servant de pendule.

Exercice :

R VD
Le métronome, ou le pendule battant la seconde, respirer en 4 temps, toujours par la bouche.
Inspirer pendant le 1er temps.
Expirer pendant les 3 autres.

Les éleves vont à tour de rôle exécuter l'exercice devant le métronome. Cet exercice leur plaît beaucoup et bien rarement l'instrument est au repos. Fréquemment répété cet exercice modifie peu à peu les mouvements de la respiration, rend l'inspiration plus brève et ralentit l'expiration, ce qui est très avantageux, ainsi qu'on l'a vu, pour l'émission d'une parole rapide. Il modifie le rythme respiratoire en tendant à le réduire à 15 mouvements par minute.

Souffle rythmé

Pour indiquer le rythme, nous empruntons quelques signes de durée à la notation musicale. Nous indiquons les exercices au tableau noir, tous les élèves peuvent les répéter seuls ou sous la direction des plus avancés.

Ces exercices, faits d'abord avec le souffle seul, sont ensuite exécutés avec une syllabe chuchotée, puis avec cette syllabe articulée sur le ton ordinaire de la voix. Viennent enfin des exercices suivant le rythme des phrases les plus usuelles.

Bulles de savon

Matériel. — Un vase contenant de l'eau de savon, des tuyaux de paille.

Exercices :

PDR
1. Bulles à l'extrémité du fétu.
2. Bulles entre le pouce et l'index et dans la paume de la main.
3. Maintenir en l'air les bulles détachées du tuyau de paille ou de la main et les diriger vers un but.

L'exercice le plus captivant pour nos élèves était de faire passer ces bulles au dehors par le vasistas ouvert; leurs exclamations joyeuses duraient tout le temps que le léger ballon se balançait de l'autre côté de la fenêtre.

Petites pointes

Matériel. — Trois petites pointes à tête plate leur permettant de se tenir debout sur la table.

Exercice :

PDF — Les 3 pointes étant dressées à peu de distance l'une de l'autre sur la table, faire tomber avec le souffle celle du milieu seulement.

Pince nez et boules de papier

Matériel. — Un pince nez spécial ou, à son défaut, des pinces de blanchisseuse, des boules de papier.

Exercice :

F — Respiration *buccale*, le pince nez étant en place, ou les boules de papier étant introduites dans les narines.

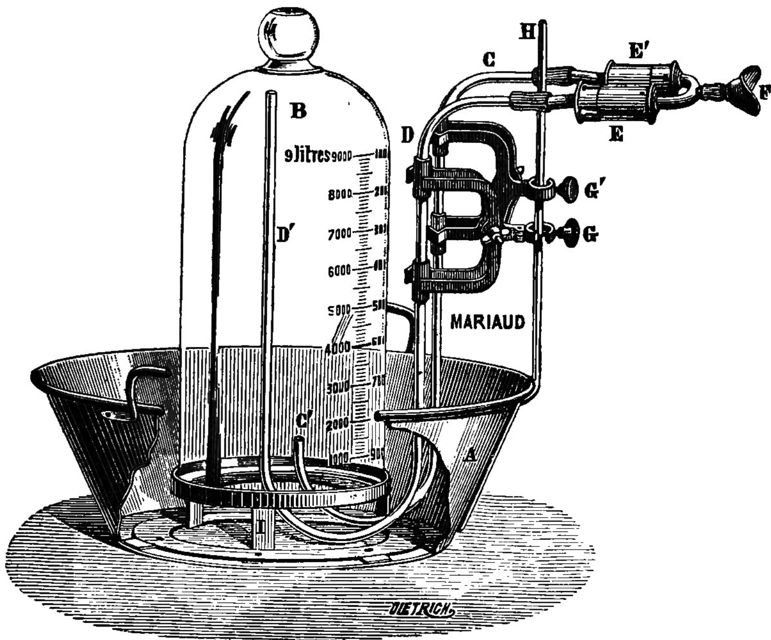
Nous avons employé les pinces de blanchisseuse et les boules de papier. Nous préférons les premières qui ferment mieux le nez et ne tombent pas à chaque instant. Les unes et les autres tendent à déformer les narines en les comprimant on en les dilatant. Les pince nez sont de beaucoup préférables. Nous nous sommes servi de pinces de blanchisseuse pour fermer le nez pendant les mesures spirométriques.

Spiromètre

N'ayant pas de spiromètre à notre disposition, nous avons

entrepris divers essais qui ont abouti à l'invention du spiromètre dont nous allons donner la description.

L'instrument (voir la gravure) est ainsi composé : une cloche de verre B, d'environ 10 litres et portant une graduation, est renversée sur une bassine A, en tôle galvanisée ou nickelée mat, contenant de l'eau. Un support I, en fer forgé, soutient la cloche. Deux tubes en verre, l'un inspirateur DD' l'autre expirateur CC', s'ouvrent dans l'air extérieur par une



extrémité, dans la cloche par l'autre extrémité, DD' en haut, CC' en bas de la cloche. Ces deux tubes sont soutenus par les pinces GG' fixées elles-mêmes à la tige H soudée à la bassine.

Voici comment on fait fonctionner l'appareil. Supposons que l'eau versée dans la bassine arrive à la division 2,000 (2 litres). On aspire par le tube D, l'air aspiré est remplacé par une certaine quantité d'eau qui parvient par exemple à la division 5,000 (5 litres). Il a été inspiré environ 5 l. — 2 l. = 3 litres d'air.

La mesure de l'air expiré est aussi simple. Supposons l'eau parvenue à la division 9,000 (9 litres). On fait une expiration dans l'appareil, l'eau descend par exemple à 6,000 (6 litres). L'expiration a été d'environ 9 l. — 6 l. = 3 litres d'air.

Pour établir la graduation, nous avons introduit, litre par litre dans une première opération, décilitre par décilitre dans une seconde, sous la cloche préalablement remplie d'eau, de l'air à la pression 76 centimètres et nous avons marqué sur le verre les niveaux successifs. Chaque petite division de l'échelle représente donc un décilitre d'air pris à la pression atmosphérique.

Dans le pourtour de la cloche sont gravés trois traits par lesquels doit passer le plan formé par la surface de l'eau. Chaque fois que l'on veut prendre des mesures spirométriques, on a soin de vérifier si le spiromètre remplit cette condition.

A chacun des tubes s'adapte un petit tuyau de caoutchouc. Par un simple pincement du tuyau on ferme le tube DD' par lequel l'air rentrerait, entre deux inspirations, ou pendant et entre les expirations.

Le tube DD' peut aussi servir à la fois pour l'inspiration et pour l'expiration. C'est la langue qui sert alors à le fermer après chaque inspiration ou expiration, pour empêcher la rentrée de l'air extérieur.

Un respirateur automatique EE' à soupapes, terminé par une embouchure F, s'ajoute à volonté à l'appareil ; il sert à la fois pour l'inspiration et l'expiration et ferme automatiquemene les tubes après chaque monvement respiratoire. L'embouchure s'adapte indifféremment au respirateur ou à l'un ou l'autre des tubes. On peut, par conséquent, se servir de l'appareil avec ou sans respirateur, avec ou sans embouchoir.

Le respirateur et l'embouchure étant en cuivre nickelé poli se nettoyant facilement, chaque élève ayant un tuyau de caoutchouc pour lui seul, enfin l'eau étant légèrement phéniquée, il n'y a nul danger de contagion de maladies par les lèvres. L'air de la cloche se renouvelle en soulevant cette cloche et en l'agitant.

Les élèves apprennent en peu de temps à monter, à démon-

ter, à faire fonctionner l'appareil avec la plus grande facilité. Le maître n'intervient que lorsqu'il veut noter les indications de l'instrument, c'est-à-dire au plus une fois par semaine.

L'instrument que nous venons de décrire, bien que ne renfermant pas d'organisme délicat, ni de pièces d'un prix élevé, n'est peut-être pas à la portée de toutes les bourses. Il est facile à tout professeur de sourds-muets de se construire à peu de frais un spiromètre permettant de faire une partie des exercices possibles avec le nôtre et donnant des comparaisons suffisamment exactes. Un grand bocal, un baquet, deux ou trois cales, deux tuyaux de caoutchouc, ou même un seul tuyau constituent les matériaux nécessaires. Le tuyau de caoutchouc est soutenu dans le bocal par une petite baguette à laquelle on le fixe. On gradue soi-même le bocal par des traits à la lime.

Exercices qui peuvent être faits avec ce spiromètre

Dans le courant de l'année d'articulation, bien rarement l'instrument est resté en repos. La facilité avec laquelle nos élèves peuvent s'en servir permet, en effet, de l'utiliser pour les exercices de la classe. Voici les divers exercices que nos élèves ont exécutés.

VEPRDIF :

1. Faire monter l'eau de la cloche jusqu'au degré 9000 de la graduation.
2. Faire descendre l'eau de 9000 à 2000.
3. Respirer plusieurs fois avec force par le tube DD.
4. Faire entrer, bulle par bulle, l'air dans la cloche, au moyen du tube CC'.
5. Expirer en sifflant, en chuintant (avec l'embouchure).

Observations spirométriques

Les deux tableaux qui suivent résument les observations que nous avons faites au moyen du spiromètre : les mesures que nous avons prises portent toutes sur la respiration forcée

moins variable que la respiration ordinaire, et sur des mouvements respiratoires assez lents, afin de mettre l'eau en mouvement, avec le moins possible de compression de l'air et de résistance du liquide.

Observations faites sur des *sourds-muets*

(INSTITUTION NATIONALE DE PARIS)

ÉLÈVES	AGE au 1er novembre 1890	APRÈS 1 MOIS D'EXERCICE		AP. 4 MOIS 1/2 D'EXERCICE		APRÈS 8 MOIS D'EXERCICE		ACCROISSEMENT EN 8 MOIS		Accroissem. de la taille dans le même temps	REMARQUE
		Inspiration	Expiration	Inspiration	Expiration	Inspiration	Expiration	Inspiration	Expiration		
	ans	décilitr.	décilitr.	déc.	décilitr.	décilitr.	décilitr.	décilitr.	décilitr.	millim	
P***	9	7 1/2	9	13	14 1/2	14 1/2	14 1/2	7	5 1/2	29	
D***	9	8	9 1/2	11	12	11 1/2	13 1/2	3 1/2	4	29	
B***	9	6	7	10	11	12	14	6	7	31	
C***	9	7	8	9	10 1/2	13 1/2	15 1/2	6 1/2	7 1/2	20	
Pi***	9 1/2	9	10 1/2	13	14 1/2	14 1/2	15	5 1/2	4 1/2	23	
Cam*	10	7 1/2	8 1/2	10	11 1/2	10 1/2	12	3	3 1/2	24	Pneumonie dans le courant de l'année scolaire.
Cr***	10	7 1/2	8 1/2	12	13 1/2	14 1/2	15	7	6 1/2	47	
F***	11	10	10 1/2	18	19 1/2	19	21	9	10 1/2	49	

Observations faites sur des *enfants ordinaires*

(ÉCOLE DE LA RUE DE L'ARBALÈTE)

NUMÉRO D'ORDRE	AGE	MOYENNE DE 4 INSPIRATIONS	MOYENNE DE 4 EXPIRATIONS	REMARQUE
	ans	décilitres	décilitres	
1	8	8	9	Les enfants voyaient l'instrument pour la première fois.
2	8	11	11	
3	9	13	15	
4	9 1/2	11	11	
5	10	10	11	
6	10	12	15	
7	11	12 1/2	15	
8	11	13	15	

De l'inspection de ces deux tableaux il ressort clairement :

1° Que les poumons des sourds non démutisés ne peuvent mettre en jeu autant d'air que ceux des enfants ordinaires de leur âge;

2° Que l'éducation spéciale a pour effet d'accroître la capacité respiratoire du sourd de manière à la rendre au moins égale à celle de l'entendant.

Conclusions

De la première des constatations ci-dessus on peut tirer les conclusions suivantes :

1° La parole, qui développe les poumons et exerce la respiration, doit être donnée au sourd-muet *d'aussi bonne heure* qu'à l'enfant ordinaire ;

2° Le sourd-muet qui, à l'âge de neuf ou dix ans, n'a pas encore appris à parler, a besoin d'une *éducation spéciale* de la respiration.

Nous aurons résumé et terminé notre travail si à ces deux conclusions nous ajoutons ceci :

3° Les exercices de l'éducation spéciale de la respiration doivent être une *distraction* plutôt qu'une tâche, ils doivent préparer *rationnellement* le souffle à la production d'une bonne parole articulée.

Puissent ces lignes :

Servir la cause des sourds-muets en bas âge, des pauvres surtout, qui devraient être recueillis dans des *écoles maternelles de sourds-muets ;*

Porter les instituteurs de sourds-muets à étudier avec soin les *rapports du souffle et de la parole*, si utiles à connaître pour l'enseignement de l'articulation.

CAUSERIE PÉDAGOGIQUE

« Mes élèves ne sont pas intelligents (1). »

Un travers assez commun chez nos maîtres, c'est celui qui consiste à dire du mal de leurs élèves. Il n'est pas rare d'entendre un instituteur nous dire à haute voix et en pleine classe : — « Monsieur l'inspecteur, mes enfants sont absolument inintelligents ; ils sont bouchés comme du champagne ; ils ont la tête très dure et je ne puis rien y faire entrer. » Le maître qui parle ainsi ne se doute probablement pas qu'il nous donne une bien triste idée de sa propre intelligence, en tout cas de son tact et de sa générosité. Admettons que votre affirmation soit exacte, que vos élèves ne soient pas bien doués, est-ce une raison pour leur jeter ce reproche à la face, en présence de l'inspecteur? Ne savez-vous point encore que « toute vérité n'est pas bonne à dire », que dans le cas actuel, en humiliant les enfants, vous perdez leur affection. . . . . . .

. . . .

Ici encore vous éprouvez le besoin de nous signaler la stérilité de votre terrain pour expliquer l'insuffisance des produits, comme si notre appréciation ne portait pas plutôt sur les procédés de culture que sur l'abondance de la récolte, ou, pour parler sans métaphore, comme si nous ne jugions pas plutôt votre savoir-faire que les résultats obtenus.

Et d'ailleurs, si vous savez vous y prendre, ces résultats seront encore satisfaisants. Pénétrez-vous bien de cette idée que ce n'est pas l'intelligence de vos élèves qui doit s'élever au niveau de votre enseignement ; ce sont vos leçons qui doivent « se ravaller », comme dit Montaigne, se tenir constamment à la portée de votre petit auditoire ; voilà pourquoi vous devez préparer votre classe avec le plus grand soin.

Le conseil en est bon, mais il n'est pas nouveau.

Il sera utile de le répéter longtemps encore, car il est loin d'être suivi partout. Bon nombre de maîtres n'ont pas encore pris l'habitude de préparer leurs leçons, et alors ils se tiennent à une hauteur inaccessible à l'intelligence de leurs élèves, quand ils ne tombent pas dans une désespérante banalité. Il est toujours plus facile d'accuser les autres que de s'accuser soi-même ; quand on n'est pas compris, on s'en prend, souvent de bonne foi, à l'esprit des enfants, alors qu'on est seul coupable de

(1) Sous ce titre, nous reproduisons un article de la *Revue Pédagogique*, de Paris, écrit par un Inspecteur de l'enseignement primaire et concernant les écoliers peu intelligents, ceux que dans les Institutions de sourds-muets on désigne couramment sous le nom d'*arriérés* (N. D. L. R.).

n'avoir pas pu ou pas su trouver le chemin des intelligences. Quelque mal doués qu'ils soient, vos élèves ne sont pas fermés à toutes les connaissances, il y a certainement des notions qu'ils peuvent comprendre; c'est à vous de choisir ces notions, de les mettre au point pour en rendre l'assimilation facile. C'est là votre mérite; ce sera aussi, croyez-moi, votre plus grande satisfaction.

SIGNE OU PAROLE

COMPARAISON DES TROIS MÉTHODES POUR SOURDS-MUETS

Au Congrès de Chicago
Les mimistes et les oralistes. — L'avis de Graham Bell
En Europe. — La méthode orale en France

Nous avons parlé, l'autre jour, du retour à Paris des délégués des sourds-muets qui venaient de passer quelques semaines en Amérique où ils ont pu étudier la vie sociale de leurs frères transatlantiques et examiner les différentes méthodes employées par les professeurs américains pour rendre les sourds-muets capables de communiquer avec les entendants-parlants.

La délégation était spécialement chargée de représenter les sourds-muets français à un Congrès international qui s'est tenu à Chicago du 17 au 22 juillet.

Deux Congrès spéciaux ont tenu alternativement leurs séances : celui des instituteurs des sourds-muets et celui des sourds-muets. Ce dernier s'est ouvert au *Memorial Art Palace*, sous la présidence de M. P.-G. Gillet, spécialiste distingué des États-Unis. Pour tous les discours, pour toutes les propositions, une lecture à haute voix était faite pour les entendants, et parallèlement une traduction mimée était faite pour les sourds.

Tout l'intérêt du Congrès, qui a duré cinq jours, a porté sur la question de méthode qui depuis longtemps divise profondément les sourds-muets.

Les uns s'en tiennent aux principes de l'abbé de l'Epée, de Sicard et de Bébian : tout leur enseignement est basé sur les signes et les gestes. Les mouvements des doigts et la mimique suppléent à la parole, et par suite la vue remplace l'ouïe dans la perception des idées. C'est la *dactylologie* et la *mimologie*.

Les autres — et c'est l'école nouvelle — s'efforcent d'apprendre aux sourds-muets à articuler les sons qui constituent l'émission de la voix : ils ont réussi à leur donner une parole intelligible, sinon claire et sonore.

Voilà pour l'expression de l'idée ; quant à l'audition, c'est au seul aspect des mouvements produits par la parole sur les lèvres que les sourds-muets comprennent ceux qui les entretiennent. Cette méthode, que nous appelons nouvelle, parce qu'il n'y a pas bien longtemps qu'on commence à l'appliquer rigoureusement, était en réalité en germe dans les ouvrages du XVI[e] siècle sur l'instruction des sourds-muets. S'appuyant donc sur la *phonologie*, ou parole artificielle, et sur la *labiologie* ou lecture sur les lèvres, elle constitue ce qu'on appelle la *méthode orale pure*.

D'autres enfin ont imaginé d'allier ces deux méthodes, de s'appuyer à la fois sur la parole artificielle et sur les signes, et ils ont constitué la *Méthode mixte* ou méthode combinée orale et mimée.

Pour en revenir au Congrès de Chicago, après ces explications préalables nécessaires, c'est sur la comparaison de ces méthodes — surtout des deux dernières — qu'a porté la plus grande partie de la discussion, — et elle a été vive.

Aux États-Unis la grande majorité des sourds-muets est pour la méthode mixte et on ne s'est pas fait faute de faire la mimique la plus menaçante à l'adresse des oralistes purs.

M. Job William, principal de l'Association des sourds-muets d'Hartford, a ouvert le feu en disant que la méthode des signes prévalait aux États-Unis et donnait des résultats au moins égaux à ceux obtenus à grand'-peine par la méthode orale pure, difficile à apprendre et à bien saisir. Quelques écoles éclectiques font à la fois usage des deux méthodes, mais elles se servent de la parole, non pas pour instruire les sourds-muets, mais pour parachever leur éducation.

M. le professeur Gallaudet a pris ensuite la parole ! — rappelons que tous ces discours étaient simultanément traduits en mimique. — M. Gallandet est appelé là-bas « le libérateur des sourds-muets d'Amérique » ; il a fondé le Collège national des sourds-muets, où sont placés après concours les meilleurs élèves des écoles : aussi est-il adoré de tous les *deaf-mute* américains.

Lui admet l'usage de la parole et il est un partisan zélé de la méthode combinée qui, dit-il, « résiste à la méthode orale pure, qui, en Europe, adoptée partout, par un inexplicable engouement, n'a jamais produit de résultats aussi merveilleux que ceux obtenus avec la méthode mixte ».

Et d'ailleurs ce système, qu'on qualifie d'américain, est analogue à ceux préconisés par l'abbé de l'Épée et ses zélés continuateurs : dans leurs méthodes, tout en utilisant les signes pour instruire les sourds-muets, ils admettaient l'articulation phonétique et la lecture sur les lèvres, et ils ne se faisaient pas faute d'en user pour les sujets bien doués.

Nous venons donc de voir deux orateurs : le premier, partisan de l'ancienne méthode à peu près exclusivement basée sur les signes ; l'autre, préconisant la méthode mixte qui s'appuie à la fois sur l'expression par signes, sur l'articulation et la lecture sur les lèvres.

Voici un troisième orateur, qui lui, comme nos professeurs européens, s'efforce de propager la méthode orale pure, c'est-à-dire — répétons-le — de faire parler les muets, de faire comprendre la parole aux sourds sur le simple aspect des lèvres proférant le mot. Ce partisan de nos méthodes européennes est l'illustre Graham Bell, marié, nous l'avons dit, à une sourde-muette. Ayant obtenu de l'Académie le grand prix Volta, se mon-

tant à 50,000 francs, il a fondé le *Volta-Bureau*, siège social des promoteurs de l'enseignement de la parole aux sourds-muets. C'est donc lui, en somme, le chef de l'école opposante aux États-Unis, car sur 80 écoles, comprenant 9,624 élèves, 26 seulement, avec 838 élèves, pratiquent la méthode orale pure.

Cette méthode qui, nous a dit M. Gaillard, le rédacteur en chef de la *Gazette des sourds-muets*, fut d'abord appliquée en Allemagne, est exclusivement pratiquée maintenant en Italie et en France.

Au Congrès de Chicago (1), malgré l'autorité de Graham Bell, la majorité des sourds-muets congressistes — et ils étaient 700 — s'est unie pour déplorer les résultats désastreux de l'oralisme pur et demander, sinon le retour à la méthode mimée, tout au moins l'emploi de la méthode mixte.

Nous le répétons, la lutte, pour n'être pas bruyante, est vive et animée entre les oralistes et les mimistes.

Voici, par exemple, comment un sourd-muet conclut un article intitulé : « Les deux méthodes comparées », qui a paru dans le numéro de juillet de la *Gazette des sourds-muets* :

« Ainsi donc, sous quelque face que nous examinions la méthode orale et quelque désir que nous ayons d'en dire du bien, vraiment nous ne le pouvons ; nous n'y trouvons que des défectuosités.

« L'étude de l'articulation est trop difficile, trop répugnante. L'intelligence s'ouvre trop tard ; l'instruction est trop tardive et se fait trop lentement. Voilà la vérité. »

Et il apostrophe les oralistes en ces termes :

« Mais, Messieurs les déserteurs du sens commun, sachez donc que les sourds-muets ne peuvent se passer de la mimique et que c'est en vain que vous avez tiré toute la couverture de votre côté ; la mimique n'est pas, comme l'orale pure, une plante délicate créée par l'industrie humaine et ayant besoin pour subsister de soins dispendieux, mais c'est une de ces plantes qui bravent toutes les intempéries des saisons et que Dieu, dans sa libéralité, fait croître auprès du mal pour le soulager. Ce sera l'éternel honneur de l'abbé de l'Épée d'en avoir su découvrir la vertu bienfaisante et d'en avoir fait la base des méthodes ; à lui notre amour et notre reconnaissance éternelle. »

Nous avons tenu à connaître l'avis des professeurs des sourds-muets en France sur les avantages des deux méthodes, et, dans ce but, nous avons consulté deux éminents spécialistes que seule leur situation officielle nous interdit de nommer.

En France, nous pratiquons à peu près exclusivement maintenant la méthode orale pure et nous obtenons des résultats merveilleux. Nous réussissons à habituer nos élèves à l'articulation de la parole et à l'émission des sons : cette parole artificielle n'est pas toujours bien nette, elle ne se maintient pas toujours au diapason voulu, mais enfin nos muets parlent et peuvent se faire comprendre partout, — n'est-ce pas un beau résultat ? Ainsi donc, sans signes, ils peuvent exprimer leurs idées et de même nous avons réussi à leur faire comprendre la parole au simple

(1) Il s'agit ici du Congrès tenu à Chicago par les sourds-muets et non de celui qu'ont tenu les instituteurs de sourds-muets.

aspect des lèvres proférant un mot. Voici donc notre sourd-muet complètement outillé pour l'expression de ses idées et la compréhension de celles des autres.

Assurément, ce n'est pas sans difficulté, sans travail, que nos élèves arrivent à un semblable résultat, nous avouons que cette méthode est délicate et difficile à étudier : aussi, la plupart des sourds-muets voudraient-ils s'en tenir à l'usage des signes vite acquis et facilement utilisables et ils ne demanderaient pas mieux, pour les comprendre et s'en faire comprendre, que chacun se mette à étudier la *dactyologie*. Mais l'étude des signes, pour facile qu'elle soit, n'a rien d'attrayant pour ceux qui n'en ont pas absolument besoin.

Les sourds-muets qui ne connaissent que la méthode mimée en sont donc réduits à s'entretenir entre eux ; tout au plus quelques parents se résignent-ils à étudier les signes et les gestes.

Tandis qu'avec la méthode orale notre sourd-muet, étant capable de parler et de *voir* la parole ordinaire sur les lèvres de tout le monde, nous pouvons le lancer dans la société où partout il comprendra et se fera comprendre. Voyez quel avantage il en retirera dans la vie pratique ; un chef d'atelier, un patron n'ira pas s'embarrasser d'un ouvrier, si habile soit-il, à qui il faudra commander le travail par le signe ou l'écriture, mais il prendra volontiers un sourd-muet devant qui il n'aura qu'à parler pour s'en faire immédiatement comprendre.

Au point de vue social, nos sourds-muets élevés avec cette méthode sont des hommes comme les autres et peuvent vivre leur vie, tandis qu'avec la méthode des signes, ils resteront forcément isolés et à l'écart de la société parlante et entendante.

Et d'ailleurs, en suivant cette méthode, nous n'abandonnons pas les principes de l'abbé de l'Epée, ainsi qu'on nous en a accusés ; — lui-même avait préconisé l'excellence de la parole dans l'instruction des sourds-muets et, s'il n'a pu la mettre en pratique, c'est que quand il a fondé son école, il se trouvait seul avec 80 élèves. Or, notre méthode demande des soins et une application particulière, et il faut bien plus de maîtres qu'avec la méthode des signes facilement enseignable à un grand nombre d'élèves à la fois.

Maintenant le personnel de nos institutions est assez nombreux et assez dévoué pour appliquer la méthode orale et en retirer tous ses fruits : c'est-à-dire faire des sourds-muets des hommes comme tous les autres.

Nous avons exposé les trois méthodes employées pour l'instruction des sourds-muets, nous avons fait parler ou gesticuler leurs principaux partisans : à nos lecteurs de conclure et de prendre parti pour le doigt ou pour les lèvres.

(Extrait de l'*Éclair*.)

INFORMATIONS

Le Congrès des sourds-muets de Chicago. — Nous avons déjà eu l'occasion de parler de la délégation des sourds-muets français qui s'est rendue au Congrès de Chicago.

Les six délégués avaient donné, le 24 septembre, rendez-vous, à la mairie du sixième arrondissement, à leurs confrères de l'Association amicale des sourds-muets de Paris et du Comité français de participation au Congrès international de Chicago, pour leur rendre compte de leur mission.

Tour à tour, MM. Henri Gaillard, Genis, Desperriers, Chazal, ont mimé leurs impressions.

Le plus chaleureux accueil a été fait, à Chicago, à la délégation française. Le Congrès ne se composait pas de moins de 1,500 sourds-muets.

Des questions très intéressantes y ont été traitées et les rapports des délégués français, notamment ceux sur l' « état social des sourds-muets », par M. Genis; sur les « carrières et professions », l' « évolution du monde sourd-muet », par M. Gaillard ; sur l' « éducation des sourds-muets », par M. Capon; sur l' « oralisme », par M. Chambellan; sur la nécessité d'écoles techniques », par M. Aymard.

Les délégués français ont été félicités par leurs confrères de la façon brillante dont ils avaient rempli leur mission.

*
* *

Notre collaborateur et ami, le professeur Carlo Perini, de l'Institution des sourds-muets pauvres de Milan, a été nommé, par le ministre de l'Instruction publique, membre du Jury d'examen chargé de délivrer des diplômes d'instituteur. Ce Jury siège en ce moment à Sienne. L'honneur qui est fait au disciple de Tarra ne surprendra personne.

*
* *

Distinctions honorifiques. — Le *Journal officiel* du lundi 4 septembre publie les nominations ci-dessous dans l'ordre national de la Légion d'honneur :

Au grade d'officier

M. le Dr Napias, inspecteur général des services administratifs au ministère de l'Intérieur ;

Au grade de chevalier

M. Janson, inspecteur général des services administratifs au ministère de l'Intérieur ;

M. le Dr Thuillier, ancien président du Conseil municipal de Paris, membre du Conseil supérieur de l'Assistance publique, membre de la Commission départementale de la Seine pour l'éducation des sourd-muets.

*
* *

Dans le *Journal officiel* de la République française du 14 octobre dernier, nous trouvons le décret suivant :

« Sur le rapport du ministre des Travaux publics, est nommé dans l'ordre national de la Légion d'honneur : M. Camut (Jean-François-Émile), architecte en chef des bâtiments civils ; 19 ans de services. Titres exceptionnels : 3e médaille au salon de 1881 et 2e médaille au salon de 1885 (hors concours). A rendu des services signalés comme architecte de l'institution nationale des sourds-muets de Paris. »

Nous adressons au nouveau légionnaire nos meilleures félicitations.

*
* *

Don du ministre de l'Institution publique à l'Institution nationale des jeunes aveugles de Paris. — Le ministre de l'Instruction publique vient de faire don à l'Institution des jeunes aveugles de deux vases de Sèvres, qui seront placés dans la cour d'honneur.

*
* *

Legs fait à l'Institution nationale des jeunes aveugles de Paris. — Le directeur de l'Institution nationale des jeunes aveugles est autorisé à accepter, au nom de l'établissement, le legs fait à celui-ci par M. Chevillon d'une somme de 3,000 francs.

*
* *

Passion d'un sourd-muet pour les voyages. — En faisant leur ronde le 22 octobre, les employés de nuit de la gare de l'Est trouvaient blotti dans une locomotive, au dépôt de la rue Pajol, un gros garçon, blond filasse, d'une vingtaine d'années, qu'ils prirent pour un voleur. Ils l'interrogèrent, mais en vain : l'inconnu roulait des yeux ahuris. Était-ce un espion? car il avait le type allemand.

Ni voleur, ni espion, mais simple touriste, et sourd-muet par-dessus le marché. Au poste de la rue Philippe-de-Girard, il fut questionné par écrit par un sous-brigadier, Alsacien de naissance.

Le sourd-muet déclara son nom: Max Podzenecker, né à Leipzig.

Il avait déserté le domicile paternel pour satisfaire sa passion des voyages. Paris surtout le tentait: il y était venu moitié à pied, moitié en chemin de fer, truquant pour se glisser dans des wagons de marchandises.

Son intention était d'aller voir Cologne, où ses cousins sont établis tailleurs.

M. de Mauroy, commissaire de police, l'a envoyé au dépôt. S'il est de bonne foi, il sera rapatrié par l'ambassade de Berlin.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ASSISTANCE PUBLIQUE

RAPPORT SUR L'ASSISTANCE AUX JEUNES SOURDS-MUETS ET AUX JEUNES AVEUGLES

PAR L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE

PRÉSENTÉ PAR **M. LEBON, député**

Au nom de la 2e Section

MESSIEURS,

Parmi les misères si nombreuses et de toute nature qui accablent l'humanité, il n'en est pas de plus véritablement digne d'intérêt que celle qui vient atteindre de malheureux enfants dès leur naissance et les isoler, dès le berceau, du reste de leurs semblables, à commencer par leurs familles, dont la nature les a mis dans l'impossibilité d'apprécier dans toute leur étendue les premières marques de tendresse et d'affection : le sourd-muet et l'aveugle de naissance peuvent compter à coup sûr parmi les êtres déshérités du sort et auxquels, par suite, une société civilisée, ayant conscience des devoirs de solidarité sociale qui lui incombent, ne doit marchander aucun effort pour améliorer leur situation matérielle et morale.

Le Conseil supérieur de l'Assistance publique, qui, dans les quelques années de son existence, a déjà fourni au Parlement tant de matériaux pour accomplir des œuvres de justice et de pacification sociale, était d'avance prêt à apporter sa collaboration à tout projet en faveur de malheureux qui se recommandent si hautement à la sollicitude des pouvoirs

publics, et il ne peut que remercier M. le ministre de l'Intérieur de l'avoir saisi du Rapport de M. le directeur de l'Assistance publique sur le moyen d'assurer aux sourds-muets et aux aveugles indigents en âge de scolarité, mieux que dans la situation actuelle, le double bienfait de l'éducation intellectuelle et professionnelle.

Avant d'aborder l'examen de ce Rapport et des propositions qu'il renferme, vous nous permettrez de résumer très brièvement ce qui a été fait jusqu'à ce jour, tant en France qu'à l'étranger, pour les sourds-muets et pour les jeunes aveugles, et de bien préciser qu'elle est la situation actuelle de ceux dont nous voulons améliorer le sort.

Sourds-Muets. — Un décret de l'Assemblée législative du 21 juillet 1791 accorda une protection spéciale à l'établissement des sourds-muets existant à Paris, déclara que le nom de *L'Épée*, premier fondateur de cet établissement, serait placé au rang de ceux qui ont le mieux mérité de l'humanité et de la patrie, fixa le local, régla la dépense annuelle de l'établissement.

La Convention, par un décret du 12 mai 1795, accorda la même protection à un second établissement qui s'était créé dans la ville de Bordeaux; elle lui alloua les mêmes secours, lui assigna un local, et régla son administration à l'instar de celui de Paris.

Sur un rapport de Roger Ducos, au nom du Comité des secours publics, la Convention fut saisie d'un projet de décret sur l'organisation de six établissements pour tous les sourds-muets de la République, à Paris, à Bordeaux, à Rennes, à Clermont, à Grenoble et à Nancy.

Sur un rapport de Maignet, au nom du Comité des secours publics, elle fut également saisie d'un projet de décret sur l'organisation d'une école centrale qui serait fondée à Paris pour l'instruction des professeurs qui se consacrent à l'enseignement des sourds-muets.

Mais ces deux projets de décrets furent écartés sur un rapport de Thibaudeau, au nom du Comité d'instruction publique,

concluant au simple maintien des deux écoles de sourds-muets existant à Paris et à Bordeaux; le motif invoqué était que les deux écoles de Paris et de Bordeaux suffisaient pour le moment; « il n'y a, disait le rapport, qu'environ 80 élèves dans ces deux écoles et on peut y en recevoir un plus grand nombre. »

A un siècle de distance, la part de l'État dans l'éducation des sourds-muets serait la même, au moins au point de vue du nombre des établissements, si l'annexion de la Savoie en 1860 n'avait donné à la France un troisième établissement national, celui de Chambéry, et si depuis 1872 le ministre de l'Intérieur n'entretenait à l'école des sourds-muets de la Malgrange, près Nancy, un certain nombre de bourses ; les boursiers sont choisis parmi les Alsaciens-Lorrains demeurés Français et parmi les sourds-muets des départements de l'Est; si, depuis 1888 seulement, le ministère n'allouait pour entretien des boursiers une subvention de deux mille francs à l'école de Lyon-Villeurbanne.

En réalité, sur un chiffre de 4,000 jeunes sourds-mnets ayant l'âge scolaire, nos trois institutions nationales de Paris, Bordeaux et Chambéry n'entretiennent, d'après les données statistiques recueillies au moment de la rédaction du présent Rapport, que 521 enfants (269 garçons et 252 filles).

En présence de cette situation, il est bon de rappeler immédiatement que la loi de 1882, sur l'enseignement primaire obligatoire, porte dans son article 4 : « Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux sourds-muets. »

Que deviennent donc les 3,475 enfants à l'égard desquels jusqu'à présent l'État s'est si mal acquitté de la tâche qui lui incombe ?

D'après l'enquête faite par l'Administration, 2,795 (1,350 garçons et 1,445 filles) sont entretenus dans 60 écoles disséminées sur la surface du territoire. En outre, 194 enfants (108 garçons et 86 filles) sont élevés d'après la méthode Grosselin, dans les écoles primaires d'entendants parlants. Il ressort de ces chiffres que 486 enfants en âge de scolarité se trouvent privés

de l'enseignement en commun, et il est naturellement impossible de déterminer combien sur ce nombre sont instruits dans leur famille et combien, d'autre part, en raison de leur inaptitude intellectuelle, sont absolument incapables de recevoir aucune instruction. Les 60 établissements, dont nous avons constaté plus haut la présence, doivent uniquement leur existence à l'initiative privée ; beaucoup d'entre eux sont, il est vrai, subventionnés sous forme de bourses par quelques grandes villes et la plupart des conseils généraux de nos départements; mais, bien que l'intérêt que nos assemblées départementales témoignent aux sourds-muets s'affirme de plus en plus chaque année, il résulte d'un travail fait par un homme qui s'est consacré à l'étude des questions les intéressant, M. Théophile Denis, avec une compétence indiscutable et un zèle véritablement admirable, que ce concours volontaire (car il est bon de signaler en passant qu'il ne s'agit pas là d'une dépense obligatoire pour les départements et les communes) serait absolument insuffisant sans les ressources de la bienfaisance et de la charité privée. Sous ce titre : *Les sourds-muets et le budget départemental en* 1888, M. Théophile Denis a fait le compte des sacrifices consentis par l'ensemble de nos départements en 1888: ils s'élèvent à la somme de 847,701 francs pour environ 3,500 enfants ; c'est-à-dire une somme de 240 francs par enfant en moyenne, alors qu'on peut admettre que l'entretien d'un sourd-muet, dans les établissements (les plus modestes), s'élève à 500 francs; de plus, il résulte de ce travail que, le sacrifice fait par les départements étant volontaire, ce ne sont pas toujours les départements les plus riches qui font le plus et en proportion avec leurs ressources ; de même il faut constater que, par cette même raison qu'il ne s'agit pas d'une dépense obligatoire, seuls les budgets de quelques grandes villes offrent l'élasticité nécessaire pour contribuer à une dépense dont la nécessité n'est plus à démontrer et que la plupart de nos 37,000 communes sont dans l'impuissance de s'associer à une œuvre aussi humanitaire que celle dont il s'agit.

La législation des autres pays est-elle donc restée aussi

indifférente que la nôtre à de pareilles infortunes et faudrait-il remonter à un siècle pour trouver des documents législatifs les concernant? Dans un rapport de M. le Dr Blanchet, chirurgien de l'Institution nationale des sourds-muets, chargé en 1549 par le ministre de l'Intérieur d'alors, sur le désir exprimé par plusieurs membres de la Commission d'assistance de l'Assemblée nationale, d'une enquête sur le mode employé dans les établissements belges et allemands, pour apprendre aux sourds-muets le langage articulé, voici ce qu'on lit :

Sur la frontière de la France, sur le territoire belge, un spectacle différent s'est offert à mes yeux ; partout j'ai trouvé l'éducation et l'assistance organisées en faveur du sourd-muet, de l'aveugle et du sourd-muet aveugle. On lit dans la loi communale décrétée en Belgique le 31 mars 1836: « Le Conseil communal est tenu de porter annuellement au budget de ses dépenses toutes celles que les lois mettent à la charge de la commune, et spécialement les frais d'entretien et d'instruction des aveugles et sourds-muets indigents, sans préjudice des subsides à fournir par les provinces ou par l'État, lorsqu'il sera reconnu que la commune n'a pas les moyens d'y pourvoir sur ses ressources ordinaires. »

Voici comment cette dépense est répartie dans les établissements belges qae j'ai visités :

L'État en acquitte un tiers ;

La commune un tiers ;

La province un tiers.

Dans la province d'Anvers, une commune ayant refusé de se soumettre à l'article 131 *de cette loi et de porter à son budget la quote-part qui lui était imposée pour le tiers de la pension d'un pauvre sourd-muet né dans sa circonscription, le Gouvernement l'y a fait inscrire d'office.*

En Allemagne, une loi promulguée le 18 février 1887 par le duc de Saxe-Meningen a rendu obligatoire l'instruction des sourds-muets et des enfants aveugles.

Tout enfant sourd-muet ou aveugle doit être envoyé, pour

y recevoir l'instruction, dans une institution spéciale, à moins d'incapacité résultant de son état physique ou intellectuel, ou à moins qu'il ne soit établi que l'enfant reçoit d'une autre manière et dans une mesure suffisante les soins que son infirmité réclame au point de vue de l'éducation et du mode particulier d'instruction (art. 1er). L'obligation prend naissance dès l'année scolaire pendant laquelle l'enfant se trouve accomplir sa septième année d'âge, et elle ne cesse qu'après l'année scolaire au cours de laquelle s'achève la seizième année.

Une sanction des plus sévères est inscrite dans l'article 2. Les parents, tuteurs ou toutes autres personnes chargées de l'éducation d'un enfant sourd-muet ou aveugle sont passibles d'une amende qui peut s'élever à 1,250 francs, d'un emprisonnement dont la durée peut s'étendre à six semaines, en cas de négligence à faire suivre à cet enfant, pendant la période de scolarité, l'enseignement rendu obligatoire par l'article 1er.

L'enseignement obligatoire des sourds-muets avait été décrété dès l'année 1805, pour le Sleswig-Holstein, et en 1817 pour les autres provinces du Danemark.

En Suède, la question de l'enseignement des sourds-muets, qui était restée en suspens depuis plus de dix ans, a enfin reçu une solution en 1890. Le 10 mai de cette année, le Parlement de ce pays a décidé que cet enseignement serait obligatoire. Il y aura 7 établissements nationaux d'instruction subventionnés par l'État dans des parties différentes du pays. Quant à la méthode, on a décidé que les élèves les mieux doués seraient instruits par la méthode orale, les médiocres par la dactylologie, ce qu'on appelle chez nous la méthode écrite, et enfin les plus faibles par la mimique.

Aux États-Unis, les Américains ont deux institutions dont il ne semble pas exister d'analogues ailleurs :

1° Un collège national donnant un enseignement relativement élevé. Tandis que les autres écoles répondent à peu près à l'enseignement primaire, cet établissement peut être assimilé à ceux d'enseignement secondaire. Il ne reçoit que

des élèves d'élite et les mène à des professions libérales. Il est situé dans la banlieue de Washington:

2° Une école spéciale pour les bébés a été fondée récemment à Philadelphie.

En Angleterre, une association pour l'instruction orale des sourds-muets dans le Royaume-Uni de la Grande-Bretagne s'est fondée en 1871. Les objets les plus importants de cette association sont:

1° De naturaliser ou de propager dans le Royaume-Uni le système oral pur, excluant absolument la dactytologie et tous les signes artificiels ;

2° De preparer d'après ce système des maîtres capables ;

3° D'entretenir une école normale pour les sourds-muets, sans distinction ni de culte, ni de situation sociale.

En présence de ces efforts universels, soit de la loi, soit de l'association, nous devons nous demander si l'initiative privée, à laquelle il faut rendre un sincère hommage pour ce qu'elle a produit en France, n'a pas besoin d'être aidée : grâce à elle, plus de 3,000 enfants sourds-muets reçoivent l'instruction ; mais quelle instruction reçoivent-ils ? Il ne s'agit pas ici d'émettre une vaine critique, mais de rechercher si l'enseignement, dans l'intérêt supérieur d'une clientèle exceptionnellement attachante, qui est donné aux jeunes sourds-muets, répond à ce qu'il doit être à l'heure actuelle. Les lacunes sont malheureusement nombreuses à signaler.

En premier lieu, beaucoup de ces établissements n'ont qu'une existence précaire ; alimentés par le produit de dons ou de quêtes, ils peuvent disparaître avec les personnes charitables qui les ont créés et qui leur consacrent tout leur dévouement ; ils ne sont pas sûrs du lendemain.

En second lieu, la durée de l'enseignement n'est pas uniforme et elle est loin d'atteindre partout les huit années qui sont considérées comme indispensables pour mettre le jeune sourd-muet en état de supporter le mieux possible les difficultés de l'existence.

En troisième lieu, la substitution de la méthode orale pure à l'enseignement par la mimique universellement condamnée

par les Congrès qui se sont occupés de la question de l'éducation des sourds-muets a établi pour beaucoup d'établissements privés une grave infériorité, soit qu'ils n'aient pas suivi le mouvement général, soit qu'ils n'aient pu se procurer un personnel suffisamment expert dans l'art si délicat d'exercer les sourds-muets.

En quatrième lieu, l'enseignement professionnel, complément indispensable de l'instruction à donner au jeune sourd-muet, n'existe pas dans beaucoup de ces établissements (1).

En cinquième lieu, aucune garantie n'est demandée au corps enseignant, aucun diplôme n'est exigé et le recrutement en deviendra encore plus difficile par l'application du service militaire de trois ans. En résumé, l'initiative privée, soutenue par les Conseils généraux et un certain nombre de municipalités, avait pu suffire, grâce à d'admirables dévouements dont on ne fera jamais assez l'éloge, tant que l'éducation des sourds-muets était surtout considérée comme une question d'assistance ; aujourd'hui, où, avec les méthodes nouvelles, il s'agit d'une éducation spéciale, mais d'une véritable éducation à leur donner, qui peut leur permettre de tenir leur place dans la société dont ils font partie, il appartient à l'État d'intervenir, non pour bouleverser ou

(1) Il est vrai qu'aucun diplôme n'est exigé des professeurs de sourds-muets. Mais, depuis 1884, il a été institué, par le ministère de l'Intérieur, des certificats d'aptitude pour l'enseignement des sourds-muets, et le plus grand nombre des maîtres en exercice se sont présentés pour obtenir le diplôme dont il s'agit.

Le tableau ci-après indique le nombre des diplômes délivrés depuis 1884 :

	DEGRÉ SUPÉRIEUR		1er DEGRÉ	
	HOMMES	DAMES	HOMMES	DAMES
Année 1885	24	39	44	61
— 1887	8	22	1	21
— 1891	6	11	7	16
— 1892	»	»	1	»
Totaux	38	72	53	98

Brevets supérieurs	hommes	38	261
	dames	72	
Brevets du 1er degré	hommes	53	
	dames	98	

détruire ce qui existe, mais pour obtenir un meilleur résultat d'efforts individuels qui ne demandent qu'à être coordonnés pour être véritablement féconds.

C'est à ce point de vue que s'est placé l'honorable directeur de l'Assistance publique lorsqu'il vous a soumis la donnée première et les lignes principales du projet que le Conseil supérieur de l'Assistance publique est appelé à élaborer et que nous devons maintenant vous faire connaître.

Reprenant l'idée de la Convention qui avait conçu la pensée d'instituer à l'usage des sourds-muets des institutions régionales placées sur divers points de la France et une école normale où devait être formé le personnel professoral de ces institutions, M. le directeur de l'Assistance publique vous propose de désigner comme institutions régionales telles des écoles libres existantes que le nombre de leurs élèves, leur bonne installation matérielle, la valeur de leur enseignement, rendraient dignes de ce choix et de créer l'institution régionale là où une école convenable ferait défaut. Un tableau annexé au rapport donne la nomenclature complète des établissements actuels, le nombre de places dont ils disposent, le nombre de leurs élèves et la provenance des élèves par département. En regard de ce relevé se trouve la liste de celles des écoles de sourds-muets qui, par leur importance, leur mérite, par leur situation topographique, sembleraient pouvoir être choisie en vue de leurs classements comme institutions régionales ; en même temps qu'un projet de groupement des départements autour de chaque institution avec le chiffre des élèves de l'un et l'autre sexe que chaque département envoie aujourd'hui dans des directions diverses et qui, ramenés tous désormais sur l'école régionale, avec l'assentiment nécessairement présumé des Conseils généraux, en formerait l'effectif presque exactement déterminé d'avance.

Nos institutions nationales deviendraient les écoles normales où se formeraient les candidats au professorat dans les écoles régionales ou autres.

Nul ne serait admis à enseigner dans une institution de

sourds-muets qu'après avoir obtenu un diplôme délivré par un Jury spécial.

Voilà le résumé de l'avant-projet qui vous est soumis. Examinons successivement chacune des questions qu'il soulève.

La base de toute réforme dans l'enseignement des sourds-muets, c'est évidemment la création d'écoles normales où se formeraient les candidats au professorat et qui assureraient au fur et à mesure des besoins le recrutement d'un personnel à la hauteur de ces délicates fonctions ; ces écoles normales existent heureusement et il suffit de vouloir en tirer parti : ce sont nos deux institutions nationales, de Paris pour les garçons, et de Bordeaux pour les filles. Celle de Paris a déjà fait ses preuves lorsqu'on a eu recours à elle pour substituer, il y a quelques années, un personnel laïque au personnel congréganiste de l'école de Chambéry ; il suffit de se rendre compte de son organisation actuelle pour être assuré de l'efficacité du concours qu'elle est appelée à prêter à la réforme projetée.

La voici telle qu'elle résulte d'une note que nous devons à l'obligeance de son honorable directeur, M. Javal.

I

Le 1er janvier 1892, l'effectif des élèves de l'Institution nationale est de 216,

parmi lesquels	212 internes	212
—	3 demi-pensionnaires	3
—	1 externe surveillé	1

II

Il est pourvu à l'entretien des élèves :

1° Pour 10, par des fondations	10
2° — 12, par les familles	12

Sont comptées ici les familles payant le plein tarif ou celles ayant obtenu des réductions (de l'administration) ou des concours (villes, départements).

3° Pour 1, par l'État seul	1

(Cette mesure, contraire à la règle générale, est due à des motifs tout à fait exceptionnels.)

4° Pour 167, par les départements	167
5° — 36, par les communes	36
6° — 1, par une œuvre de bienfaisance	1
L'addition des chiffres donnerait	227
tandis qu'il n'y a que	216 élèves.

Cela provient de ce que, pour un certain nombre, il y a plusieurs participants : département et commune, département, commune et famille, etc.

Pour tous les élèves, l'État participe, plus ou moins, sous forme de subvention. Car, pour aucun, les autres recettes ne convrent les frais, même quand il s'agit de ceux pour lesquels des familles paient le prix plein (1,400 francs) ou de ceux entretenus par des fondations.

III

Les fondations visées sont au nombre de 4 et entretiennent à Paris 10 bourses, savoir :

Fondation Itard	6
— Vignette	1
— Budin	2
— Morot	1

Les 28 départements participant aux 167 bourses sont :

Aisne	contribuant à	11	bourses.
Allier	—	2	—
Ardennes	—	7	—
Belfort (Tre)	—	1	—
Cantal	—	1	—
Charente-Inf.	—	2	—
Cher	—	9	—
Corrèze	—	6	—
Creuse	—	4	—
Dordogne	—	1	—
Eure	—	7	—
Finistère	—	24	—
Gard	—	1	—
Gironde	—	5	—
Indre	—	3	—
A reporter		84	bourses.
Report		84	bourses.
Indre-et-Loire	contrib. à	4	—
Landes	—	1	—
Loir-et-Cher	—	4	—
Marne	—	11	—
Nièvre	—	4	—
Oise	—	3	—
Seine	—	14	—
Seine-et-Marne	—	5	—
Seine-et-Oise	—	9	—
Somme	—	18	—
Yonne	—	6	—
Constantine	—	2	—
Guadeloupe	—	2	—
TOTAL		167	bourses.

Les villes ou communes participant à 36 bourses sont :

Paris.....	contribuant à 24 bourses.	Pontoise....	contrib. à 1 —
Chesnay..	— 1 —	Huelgoat....	— 1 —
Crevant ..	— 1 —	St-Quentin ..	— 1 —
Déols.....	— 1 —	Verdes	— 1 —
Dourdan..	— 1 —	Boire.......	— 1 —
Essonnes .	— 1 —	Constantine .	— 1 —
Montmorency	— 1 —		
A reporter.....	30 bourses.	*Report*.....	30 bourses.
		Total.....	36 bourses.

La seule œuvre de bienfaisance participant à une bourse est le Comité de bienfaisance israélite.

IV

214 élèves sont Français.

Parmi eux, 4 viennent des colonies (2 d'Algérie, 2 de la Guadeloupe).

La Guadeloupe et la province de Constantine ont été comptées dans la liste des départements.

Les villes de Constantine et de Bône sont portées à la suite des villes de la France continentale.

V

Deux élèves sont étrangers, savoir :

Un Grec demi-pensionnaire à plein tarif payé par la famille ;

Un Russe demi-pensionnaire, dont la demi-bourse est payée par une œuvre française de bienfaisance.

Nota. — L'Institution nationale de Paris entretient en outre, à celle de Bordeaux, 5 filles, en exécution de fondations, savoir :

Legs Vignette........................	3 bourses.
— Budin............................	1 —
— de Saint-Martin.................	1 —

État numérique par fonctions et grades des membres du corps enseignant des institutions nationales de sourds-muets au 1er janvier 1892 :

Professeurs titulaires............	15	
— agrégés.............	8	dont 2 à Chambéry.
— adjoints de 1re classe.	3	dont 2 à Chambéry.
— adjoints de 2e —	10	dont 3 à Chambéry.
— adjoints de 3e —	6	
Répétiteurs de 1re classe.........	3	
— de 2e —	5	dont 1 au service militaire.
— de 3e —	6	
TOTAL.......	56	membres.

Nota. — A la fin de l'année scolaire en cours, treize professeurs adjoints se présenteront à l'agrégation et, reçus ou non comme agrégés, les dix qui ne sont que professeurs adjoints de 2e classe, seront promus à la 1re classe.

Un an après, les six professeurs adjoints de 3e classe (devenus professeurs adjoints de 2e) seront candidats à l'agrégation, ainsi que ceux, parmi les treize précités, qui auront échoué aux examens de 1892.

On voit par cette note que le corps des professeurs passe, depuis l'entrée dans l'établissement comme répétiteur de 3e classe jusqu'au grade de professeur titulaire, par une série d'examens et d'épreuves qui permettent de juger de ses aptitudes et de son mérite; le nombre des candidats, à chaque vacance qui peut se produire, est dès à présent suffisant pour qu'on puisse affirmer que notre Institution nationale, qui a su mettre, dans les dernières années, son enseignement à la hauteur du rôle qui lui serait confié, pourra fournir aux établissements de province le personnel nécessaire ; mais il importe de bien préciser à quelles conditions ce personnel pourra être utilisé : c'est qu'en allant en province il reste, comme l'est actuellement celui de Chambéry, rattaché à l'Institution nationale de Paris, pouvant y revenir par avancement et jouissant des mêmes avantages, notamment d'une retraite et de la dispense de deux années du service militaire moyennant un engagement décennal dans une institution de sourds-muets. A ce point de vue, il faudrai donc que les établissements créés en province avec le concours de l'État, du département et de la commune revêtent le caractère national ; sans cela, il ne serait pas impossible que, de temps à autre, les établissements de province puissent trouver quelques professeurs dans l'Institution nationale de

Paris; mais le rôle d'école normale qu'on veut lui donner nous semblerait compromis.

En second lieu, la nécessité d'un diplôme délivré par un jury spécial pour être admis à enseigner dans une institution de sourds-muets nous paraît indiscutable; on ne comprend pas qu'il puisse être permis au premier venu d'ouvrir un établissement de cette nature sans offrir de garantie ni de moralité ni d'aptitude. Reste la question de la création de 18 établissements régionaux, conformément au tableau annexé au Rapport de M. le directeur de l'Assistance publique. Celui-ci a déjà signalé les difficultés que pourrait rencontrer la réalisation immédiate de ce plan : « Il est possible, a-t-il dit, que quelques-unes des maisons désignées plus haut pour être élevées au rang d'institutions nationales ne se prêtent pas à cette affectation nouvelle par le désir de rester établissements libres aux mains des congrégations qui les dirigent. »

Pour notre part, nous estimons qu'en retenant cette idée comme celle à la réalisation de laquelle on devra tendre dans l'avenir il serait prématuré de vouloir immédiatement en obtenir la mise en pratique, et qu'il vaudrait mieux concentrer ses premiers efforts sur quelques points, tels qu'à Lyon, par exemple, où le Conseil général de l'Isère vient d'émettre le vœu suivant dans sa session d'avril.

Considérant que l'Institution de sourds-muets de Lyon (Villeurbanne) applique depuis vingt ans, et avec un incontestable succès, la méthode orale pure, aujourd'hui seule officiellement admise en France dans l'enseignement des sourds-muets;

Considérant que le recrutement du personnel enseignant est rendu très difficile à l'Institution par le fait que les jeunes professeurs ne peuvent ni y contracter, ni même y continuer leur engagement décennal, depuis la nouvelle loi militaire du 15 juillet 1889;

Considérant que la loi de 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire doit assurer les bienfaits de l'instruction non seulement aux entendants-parlants, mais aux sourds-muets également;

Considérant que l'importance de Lyon, sa position géographique au centre de la région sud-est, la présence de sa Faculté de médecine, qui compte d'éminents spécialistes dans le traitement de la surdi-mutité, désignent au premier rang la ville de Lyon comme le siège d'une des institutions régionales de sourds-muets projetées;

Vu l'avis favorable qui est donné à la transformation de l'Institution

des sourds-muets de Lyon (Villeurbanne) en institution régionale, dans le projet ministériel soumis aux délibérations du Conseil supérieur de l'Assistance publique dans la session du mois de janvier (voir 17e région, page 13 dudit projet);

Le Conseil général de l'Isère émet le vœu :

Que l'Institution de sourds-muets de Lyon (Villeurbanne) soit transformée prochainement en institution régionale.

En résumé et, comme conclusion de l'examen auquel nous nous sommes livrés, voici les bases du projet de loi à intervenir que nous soumettons au Conseil supérieur de l'Assistance publique :

I. — Les institutions nationales de sourds-muets de Paris et de Bordeaux sont spécialement affectées au rôle d'écoles normales pour former les candidats au professorat.

II. — Nul ne peut être admis à enseigner dans une institution de sourds-muets sans avoir obtenu un diplôme délivré par un jury spécial.

III. — L'instruction à donner aux sourds-muets et comprenant l'enseignement intellectuel et professionnel est obligatoire de huit à seize ans, pour les enfants aptes à la recevoir. Les arriérés recevraient l'éducation dans les établissements agricoles.

IV. — Les dépenses concernant l'instruction des sourds-muets indigents sont à la charge de l'État, des départements et des communes.

Jeunes aveugles. — Le Congrès international pour l'amélioration du sort des aveugles tenu à Paris, lors de l'Exposition universelle de 1889, et qui comptait parmi ses membres des représentants éminents de tous les pays, a émis, à une forte majorité, le vœu suivant : *Que des écoles publiques soient créées dans tous les pays où ce genre d'écoles existe, et plus particulièrement dans les régions où les écoles privées ne suffisent pas à donner aux aveugles arrivés à l'âge scolaire un sérieux enseignement primaire et professionnel.*

Le directeur de l'Assistance publique, en vous soumettant pour les jeunes aveugles des propositions analogues à celles que nous avons déjà indiquées pour les sourds-muets, n'a donc fait qu'essayer de réaliser pour la France le vœu émis par des hommes particulièrement compétents; et l'état de choses qu'il nous signale justifie, du reste, amplement la nécessité d'y porter remède.

Les statistiques font ressortir à un peu plus de 1.000 (1,053) le nombre de jeunes aveugles qui ont l'âgescolaire. Or, l'Institution nationale des jeunes aveugles accuse comme effectif actuel d'élèves 156 garçons et 80 filles, au total 236. Restent donc 817 enfants auxquels notre établissement national, se trouvant au complet, ne peut ouvrir ses portes. Sur ces 817 enfants, 697 (323 garçons et 374 filles) sont entretenus dans 22 écoles existantes à l'heure actuelle, ce qui donnerait, en apparence, un reliquat de 120 jeunes aveugles seulement ne recevant aucune instruction. Mais combien y en a-t-il, parmi ceux admis dans les écoles libres, qui ne reçoivent qu'un enseignement absolument insuffisant pour leur donner des moyens d'existence? Si, en tête des 22 établissements dont il vient d'être parlé, on peut citer l'école Braille appartenant au département de la Seine, et, à côté d'elle, quelques autres qui méritent des éloges, il en est beaucoup qui restent inférieurs à leur tâche; il y a même quelque chose de plus grave : pour certains établissements, *l'admission de quelques aveugles n'est qu'un prétexte à une coupable exploitation de la charité publique*. Ces paroles, prononcées au Congrès de 1889, n'ont soulevé que des applaudissement tant elles étaient tristement vraies.

Il y a donc lieu, pour les aveugles comme pour les sourds-muets, d'organiser l'instruction qui leur a été solennellement promise par la loi de 1883 ; et n'oublions pas que nous avons été devancés dans cette voie par d'autres pays, comme nous l'avons déjà indiqué dans la première partie de ce Rapport, notamment par la Belgique, qui, depuis 1836, fait figurer les dépenses d'instruction des aveugles indigents au nombre des dépenses obligatoires de l'État, des provinces et des communes.

Mais nous rencontrons ici une difficulté de plus, qui n'existait pas lorsqu'il s'agissait des sourds-muets : en ce qui concerne les jeunes aveugles, d'après le rapport de M. le directeur de l'Assistance publique, il ne paraît possible d'utiliser, dans l'organisation future, les écoles existantes. Aucune d'elles (sauf l'école Braille) ne semble présenter des éléments suffisants pour permettre sa transformation en institution régionale.

Le groupement des départements pourrait, si l'on adoptait un projet étudié par M. le directeur de l'Institution nationale des jeunes aveugles se faire autour des cinq centres régionaux placés dans le département de l'Oise (ou de la Seine), de la Sarthe, de la Dordogne, de l'Ardèche et de la Côte-d'Or, qui se trouvent tous respectivement situés à peu près à égale distance de la frontière la plus voisine et qui sont traversées par de grandes lignes de chemins de fer facilitant le transport des enfants. Cinq écoles régionales neuves y seraient édifiées. La délimitation des cinq régions, effectuée suivant les données d'un tableau annexé au rapport de M. le directeur de l'Assistance publique, partagerait notre territoire en cinq circonscriptions presque équivalentes comme étendue, à l'exception de la première, que la population beaucoup plus dense dans les départements du nord oblige à réduire pour ne pas imposer à son école un effectif d'élèves tout à fait disproportionné.

Sous le bénéfice des observations que nous avons présentées à propos des sourds-muets, nous ne pouvons qu'adhérer à cette répartition : de même nous vous proposons de donner votre approbation aux conclusions développées plus haut à l'égard des sourds-muets, sauf un point qui, à notre avis, demande une solution différente. Tout le monde est d'accord pour admettre que l'enseignement des sourds-muets doit avoir une durée de huit années et que la période la plus favorable est celle comprise entre la huitième et la seizième année. Pour les jeunes aveugles, quelle sera la durée de l'enseignement et à quel âge commencera-t-il ?

L'examen de cette question nous entraîne forcément à

résumer ici l'organisation des deux écoles existantes qui peuvent servir de type et entre lesquelles il faudra choisir lorsqu'on voudra procéder à l'organisation projetée, l'Institution nationale des jeunes aveugles et l'École Braille.

L'Institution nationale des jeunes aveugles de Paris, qui a été fondée en 1784 par l'illustre Valentin Haüy, est la première école d'aveugles qui ait existé dans le monde ; après avoir subi de nombreuses vicissitudes pendant ses cinquante premières années et changé six fois de local, elle fut transférée, le 9 novembre 1843, dans les bâtiments spéciaux qu'elle occupe actuellement et dont l'érection avait été décidée par une loi du 18 juillet 1838.

D'après les renseignements qui nous ont été fournis par le directeur, M. Martin, « les élèves sont admis de dix à treize ans.

« La durée du corps d'études est de huit années pour les élèves musiciens et de cinq années pour les élèves qui ne peuvent apprendre qu'une profession manuelle.

« Le prix de la pension est de 1,200 francs.

« Des bourses sont entretenues dans l'établissement sur les fonds de l'État et sur ceux des départements. Les bourses sont divisibles. L'Institution, à la fois école secondaire et école professionnelle, donne à ses élèves, avec les soins spéciaux d'éducation que nécessite leur état, les connaissances qui élèvent la pensée et mûrissent la raison et un métier ou une profession qui doit les rendre indépendants. Elle est encore l'école normale pour la formation de ses professeurs, à qui elle confère les grades.

« Le programme des études intellectuelles comprend les matières de l'enseignement élémentaire, primaire et primaire supérieur. Les études sont poussées assez loin pour que, chaque année, un certain nombre d'élèves, garçons et filles, puissent subir avec succès toutes les épreuves de l'examen pour l'obtention du brevet élémentaire.

« L'enseignement musical est théorique et pratique. L'enseignement théorique comprend l'étude du solfège pendant trois années, l'étude de l'harmonie pendant trois années et

l'étude de la composition musicale, du contre-point et de la fugue pendant deux années. Il comprend aussi des classes de chant et une classe de lecture de la notation vulgaire. L'enseignement musical pratique comprend l'étude du piano pour tous les élèves reconnus aptes à recevoir cet enseignement. Il comprend, en outre, pour les garçons l'étude d'un instrument d'orchestre pendant toute la durée du séjour à l'Institution et l'étude du grand orgue pendant les deux dernières années de séjour. Les jeunes filles ne se livrent à l'étude du grand orgue que pendant leur dernière année. »

L'école Braille, fondée en 1883 par la « Société d'assistance pour les aveugles », est devenue le 1er mai 1887 une institution départementale. Établie à Saint-Mandé, à l'entrée du bois de Vincennes, elle peut recevoir 150 élèves des deux sexes. Tout enfant aveugle de six à treize ans, incurable, indigent, né de parents français, domiciliés dans le département de la Seine, est reçu gratuitement. Sa population actuelle est de 50 garçons et 53 filles. Elle donne l'instruction primaire et professionnelle aux enfants de six à treize ans. L'enseignement professionnel comprend la vannerie, le cannage et l'empaillage des chaises, la confection des couronnes de perles, la fileterie, les travaux de tricot et de crochet. Suivant les intentions de ses fondateurs, après cette première période de six à treize ans, l'élève doit passer de la classe aux ateliers pour y exercer le métier dont il a fait l'apprentissage pendant les sept années précédentes et y pourvoir par son travail à toutes ses dépenses. Toutefois jusqu'à sa majorité il sera tenu de prélever chaque jour deux heures de son temps pour suivre les cours d'adultes de l'école.

Il serait, en outre, dans les projets d'avenir de conserver dans l'établissement, à dater de leur majorité, ou à proximité, tous ceux de ses pupilles qui y consentiraient en leur assurant le travail avec le logement ainsi que la nourriture contre remboursement.

Les différences entre les deux écoles sont sensibles ; on peut les indiquer d'un mot en disant que l'une est une école

primaire supérieure, presque une institution d'enseignement secondaire ; l'autre, une école primaire et d'apprentissage ; en particulier, l'enseignement musical, qui ouvre, il est vrai, aux jeunes aveugles les carrières où jusqu'ici ils paraissent avoir le mieux réussi, nécessite des moyens et des ressources telles qu'il semble difficile, à moins de dépenses considérables et qui ne seraient pas en proportion avec les résultats à attendre, de l'organiser, sinon pour les premiers éléments, dans d'autres établissements que celui de Paris.

Aussi pensons-nous que pour les jeunes aveugles l'obligation de l'enseignement devrait comprendre, comme à l'école Braille, un enseignement primaire et professionnel ; il n'est pas douteux que l'Institution nationale de Paris, réservée plus spécialement à son rôle d'école normale, pourrait toujours recevoir les sujets d'élite, doués d'une véritable vocation (1).

Comme conclusion générale de ce Rapport, nous vous présentons le projet de loi suivant concernant les jeunes sourds-muets et aveugles, sur lequel nous appelons avec confiance votre examen et vos critiques, et nous sommes convaincus qu'amélioré par vous il sortira de vos discussions digne du Conseil supérieur de l'Assistance publique et de ceux à l'égard desquels nous voulons réparer, dans la limite du possible, les injustices du sort, dont nous voulons faire des citoyens utiles à la société et à la Patrie.

(1) Mais même cet enseignement doit durer assez longtemps pour permettre de conduire le jeune aveugle jusqu'au moment où il pourra faire face aux nécessités de l'existence ; il est donc difficile de préciser à quel âge on devra le livrer à lui-même ; il variera avec les circonstances.

Nous devons à ce propos signaler qu'une société de placement et de secours en faveur des élèves sortis de l'Institution nationale des jeunes aueugles de Paris existe et fonctionne avec succès ; c'est une institution qui fait défaut pour les sourds-muets et nous avons le ferme espoir que sous la haute impulsion de M. le directeur de l'Assistance publique, dont le zèle est infatigable, cette lacune ne tardera pas à être comblée.

PROJET DE LOI

POUR

L'ASSISTANCE AUX JEUNES SOURDS-MUETS AVEUGLES

PAR L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE

ARTICLE PREMIER

L'instruction primaire est obligatoire pour les jeunes sourds-muets des deux sexes et pour les jeunes aveugles des deux sexes conformément à l'article 4 de la loi du 28 mars 1882. Elle comprend un enseignement intellectuel et un enseignement professionnel.

ART. 2

Cette instruction peut être donnée soit dans les établissements spéciaux, écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille ou par toute autre personne qu'il aura choisie.

ART. 3

Le père, le tuteur, la personne qui a la garde de l'enfant devra, au moment où celui-ci atteint l'âge de la scolarité, faire savoir, au maire de la commune où il a son domicile, s'il entend faire donner l'instruction à l'enfant dans la famille ou dans une école publique ou privée; dans ces deux derniers cas, il indiquera l'école choisie.

ART. 4

Sur la plainte des inspecteurs généraux de l'Assistance publique, les sanctions prévues par la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire seront applicables en cas d'infractions aux articles 1, 2 et 3 de la présente loi.

ART. 5

Les dépenses d'entretien des jeunes sourds-muets et aveugles indigents sont à la charge de l'État, des départements et des communes dans la proportion qui sera déterminée par un règlement d'administration publique.

ART. 6

Nul ne peut être admis à enseigner dans une institution de sourds-muets ou d'aveugles sans avoir obtenu un diplôme délivré par un jury spécial.

ART. 7

Les Institutions nationales de Paris et de Bordeaux pour les sourds-muets, l'Institution nationale de Paris pour les aveugles sont spécialement affectées au rôle d'écoles normales pour former les candidats au professorat.

ART. 8

Dans un délai de cinq ans à dater de la promulgation de la présente loi, tous ceux qui professent actuellement dans les institutions de sourds-muets ou d'aveugles devront être munis du diplôme prévu par l'article 6.

REVUE DES JOURNAUX

Organ der Taubstummen-Anstalten (mars, avril, mai, juin, juillet).

1. Après un article sur l'enseignement du catéchisme, nous trouvons une traduction en allemand, par M. H. HOFFMANN, d'une thèse latine de Christophe-Frédéric HELWAG, professeur de philosophie. Cette thèse fut soutenue par Hellwag, pour l'obtention du grade de docteur en médecine, le 22 mai 1781. Elle fut imprimée à Tübingen. Ce travail d'érudition est un traité sur la formation des sons du langage; il a par conséquent beaucoup de rapports avec notre enseignement. Les soixante-dix-neuf paragraphes qui le composent n'ont pas tous la même importance pour nous, ils ne manquent cependant pas d'intérêt. Il y est successivement question de la parole ; des machines parlantes ; des êtres vivants parlants ; de la supériorité de l'homme sur les autres êtres ; du langage et de ses éléments ; de l'écriture symbolique et de l'écriture alphabétique du langage ; des gestes symboliques et alphabétiques du langage ; des organes de la parole : organes de la respiration, organes de la voix, organes de la parole sus-laryngiens ; voix basse et voix élevée ; voix pleine et voix de fausset, voix forte et voix faible ; voix sonore et voix chuchotée ; les voyelles, fonctions des organes pour leur articulation ; classifica-

tions de quelques auteurs ; les diphtongues, les consonnes, leur parenté avec les voyelles, leur articulation, leur classification.

La partie physiologique est très complète ; à part quelques détails aujourd'hui controversés, et qui d'ailleurs font l'objet de remarques du traducteur, cette partie, comme les autres, vaut la peine d'être consultée.

Helwag cite Helmond, Wallis, Amman, Haller, de Brosses, Heinicke ; il ne parle pas de Bonet (du moins, nous n'avons pas relevé ce dernier nom dans le rapide coup d'œil que nous avons jeté sur la traduction).

En somme, cette thèse d'un savant nous paraît offrir quelque chose de plus qu'un intérêt purement historique ; le traducteur a donc fait, en la vulgarisant, non seulement une œuvre méritoire, mais encore une œuvre utile.

De bien plus grand intérêt, pourtant, eût été, pour les professeurs de sourds-muets, la vulgarisation de l'ouvrage (si cet ouvrage a jamais vu le jour) que promet Helwag en terminant sa thèse, c'est-à-dire : des instructions sur la prononciation naturelle de chaque langue, pour servir à ceux dont les organes vocaux présentent des vices de conformation, ou à ceux qui ne comprennent pas la langue, parce qu'ils sont étrangers ou sourds de naissance.

2. M. Held, de Nürtingen, rappelle la réponse qu'après enquête le ministre de l'enseignement en Prusse fit à une pétition en faveur de la réintégration du signe dans l'enseignement des sourds-muets. Cette réponse, dont nous avons déjà eu l'occasion de parler, conclut qu'il n'y a lieu d'introduire aucun changement dans la manière actuelle d'instruire les sourds-muets en Prusse. Après cette victoire de la parole, peut-on maintenant considérer comme terminée la lutte pour et contre les signes ? M. Held ne le croit pas ; mais il semble regretter que les attaques dont la méthode orale vient d'être l'objet n'aient pas amené un rapprochement sérieux entre les partisans de cette méthode, sinon pour se préparer à un nouveau combat, dont l'issue ne serait pas douteuse, mais pour amener une entente sur la méthode orale elle-même.

Quelques instituteurs font usage du signe naturel au début de l'enseignement, d'autres évitent avec soin de s'en servir, le considérant comme une inutile, peut-être dangereuse, concession à la langue mimique. De là, une division parmi les défenseurs de la parole, division qui n'existerait peut-être pas si l'on s'entendait sur la signification de l'expression *signe naturel.*

Pour éviter les contradictions apparentes que l'on remarque fréquemment dans les écrits d'auteurs de même opinion, M. Held propose d'adopter une fois pour toutes : une expression pour désigner les gestes, les jeux de physionomie, dont l'entendant accompagne son discours, et une autre expression pour désigner tout le reste des signes ou gestes, en d'autres termes tout ce qui doit être rejeté de l'enseignement.

M. Held parle ensuite de la *reproduction de l'action*, moyen d'explication qui n'appartient ni à la catégorie des mimes et gestes permis dans notre enseignement, ni à celle des signes dont on ne doit pas faire usage avec les sourds-muets. Il a très bien dégagé le rôle que peut jouer ce moyen d'explication, qui « ne doit pas remplacer l'exposition orale, mais seulement lui venir en aide au besoin ». On ne saurait trop répéter, avec

M. Held, que les abréviations (telles que mouvements de la main vide, imitant l'action de prendre, de donner, de jeter, de battre, etc., ne constituent pas une reproduction de l'action, mais de véritables signes qui, réveillant des idées que l'expression parlée ou écrite n'a pu rappeler, rendent cette expression superflue et ne tardent pas à la supplanter.

La reproduction de l'action, fait remarquer M. Held, sert peu ou beaucoup, suivant que l'on aborde tard ou de bonne heure le récit, la narration, l'historiette, le conte. Ainsi, M. Vatter, qui, presque au début de l'enseignement, fait entrer dans son programme les récits bibliques, fait nécessairement un usage étendu du langage d'action. « Si la *description* s'appuie sur l'intuition *sensible*, dit M. Held, le *récit* ne le peut pas, parce que son sujet appartient au *passé.* » La reproduction de l'action fournit matière à l'intuition sensible, mais elle ne doit intervenir que si l'explication parlée ne suffit pas à l'enfant.

M. Held nous semble d'avis que le récit ne doit pas être abordé trop tard avec les sourds-muets. Il fait remarquer que tout commencement est difficile et que l'on ne peut pas éternellement éviter, contourner les difficultés. Le récit a cela de difficile que l'enfant est obligé de se construire, dans l'esprit, un portrait, avec les traits, une scène, au moyen des détails qu'on lui a communiqués. Nos sourds-muets sont généralement peu propres à ce genre de travail. Cela peut venir de leur manque d'idées ou de leur défaut d'imagination, deux lacunes que dans une certaine mesure l'exercice peut arriver à combler.

3. Pleine de valeur est l'étude psychologique de M. Finckh sur l'*aperception* et la *formation des idées*, étude que l'auteur a su présenter d'une manière très intéressante et émailler de justes et importantes considérations pédagogiques. Ce serait gâter cet excellent travail que d'en entreprendre une analyse. M. Finckh dit en avoir pris les éléments dans le livre de Schmarje : Das katechetische Lehrerverfahren auf psychologischer Grundlage. Flensbourg, 1892.

4. M. Fjörtoft, de Christiania, qui a passé quelque temps à l'Institution des sourds-muets de Francfort-sur-le-Mein, a pu se rendre compte que la renommée n'a rien exagéré de la beauté des résultats que M. Vatter obtient dans son enseignement. Ne pouvant faire tout au long la relation de son voyage, il se contente de donner ce qu'il croit être le *pourquoi* — c'est le titre de son article — de la supériorité de l'École de Francfort sur les autres écoles allemandes.

Il commence par démentir les diverses opinions fausses émises par des incrédules sur la situation et l'organisation *exceptionnelles* de l'Institution de Francfort, le *choix* des sujets qui doivent fréquenter cet établissement, le *petit nombre* des élèves dans chaque classe, etc. (1).

Il arrive ensuite aux véritables causes de la supériorité de l'École de M. Vatter. « A quoi tient, dit-il, qu'à Francfort, d'année en année, de classe en classe, la prononciation des élèves gagne en clarté et en aisance,

(1) M. Lutz s'est déjà chargé de ce soin. (Voir *Revue internationale*, fév. 1893, pages 347 et 348).

tandis que c'est justement le contraire qui a lieu pour celle des élèves des autres écoles de l'Allemagne ? » Cela tient, selon lui, à ce que M. Vatter, avec une persévérante énergie, a toujours l'œil ouvert sur l'articulation de ses élèves. Sans nuire pour cela à l'intérêt de la leçon, lorsque se présente un mot nouveau, une forme nouvelle ou un membre de phrase présentant des difficultés d'articulation, M. Vatter prend le temps de le faire répéter aux élèves qui ne l'ont pas prononcé clairement et correctement du premier coup. La correction et la clarté de la prononciation y gagnent et, de plus, l'expression est mieux fixée.

L'énergie du maître ne se dément pas un seul instant, et cette énergie de sa part ne suffirait pas, s'il ne la communiquait à l'élève avec la ferme volonté de réussir. « Un Heidsiek dirait vraisemblablement que l'enfant subit le martyre. Mais je n'ai jamais remarqué que les élèves regardaient leur tâche comme telle. Au contraire, j'ai eu souvent l'occasion d'observer leur visage rayonnant lorsque, pour leurs efforts, ils recevaient un compliment de M. Vatter. »

« C'est justement en cela que M. Vatter fait avancer proportionnellement et simultanément le côté technique (articulation), le côté matériel (les connaissances) et le côté formel (la grammaire), que se trouve la clé des beaux résultats obtenus par ce maître dans son enseignement. Et en cela, qu'il ne perd jamais de vue un de ces côtés, mais sait exercer, au bon moment et dans la meilleure manière, l'un ou l'autre, ou tous les trois à la fois, il se montre le plus grand praticien sur le domaine de l'enseignement des sourds-muets. »

Par quelques exemples, M. Fjörtoft nous donne une idée de la pratique de M. Vatter et de cet à-propos que le maître sait répandre dans ses leçons.

Pour l'explication d'une éclipse de lune, au lieu de prendre la craie, M. Vatter se sert de deux balles et d'une lumière, ce qui est beaucoup plus intuitif. Il sait enseigner une forme nouvelle ou rappeler une forme déjà enseignée dans l'explication d'un sujet qui semble absolument étranger à cette forme, et sans que les élèves s'aperçoivent de cet enseignement grammatical déguisé. Par exemple, dans le livre de lecture, on rencontre cette phrase : « La position et la configuration de l'ombre sont dépendantes de la position et de la forme du corps. » L'explication étant donnée dans ce sens : au matin, le soleil est à l'est, l'ombre se trouve à l'ouest ; au soir, le soleil est à l'ouest, l'ombre se trouve à l'est ; à midi, le soleil est très haut, l'ombre est petite, etc. etc. Quand les élèves ont bien compris, le maître leur fait dire : *si le soleil est à l'est, l'ombre...*, *si le soleil est à l'ouest*, etc. Une forme connue des enfants, mais qui ne leur est pas encore très familière, leur est ainsi rappelée très naturellement. Il s'agit toujours, en somme, du sens de la première phrase citée plus haut, et c'est à cela que pensent les élèves, remarquant à peine qu'il s'agit en même temps d'une répétition, d'un véritable exercice de forme.

Pour l'éducation du cœur, M. Vatter a particulièrement recours aux leçons de religion et aux leçons de lecture. On ne peut se faire une juste idée de la manière dont M. Vatter agit sur le cœur et la volonté de ses élèves qu'en assistant à ses leçons, nous, dit M. Fjörtoft. Aux leçons que ce dernier a eu le plaisir d'écouter sur « les derniers jours de David »,

dans la première section, sur le petit poème « ne m'oubliez pas » dans la deuxième division, M. Vatter traitait le sujet avec tant de chaleur, que ses élèves avaient les yeux humides et « aspiraient pour ainsi dire les mots de sa bouche », et que le visiteur, auditeur désintéressé, se sentait lui-même fortement ému.

Après avoir payé ce tribut d'admiration à l'École de Francfort ou plutôt au maître qui la dirige, M. Fjörtoft mentionne une autre école, qui sort aussi du rang, parmi les écoles d'Allemagne. C'est celle de Schleswig. Au point de vue des connaissances et de la correction du langage, cet établissement lui paraît presque comparable à celui de Francfort; il lui semble, au contraire, assez inférieur sous le rapport de l'articulation qui cependant est très bonne dans la plupart des classes. Si l'école de Schleswig se distingue aujourd'hui entre les autres, cela tient, selon M. Fjörtoft, d'abord à ce que « des hommes capables et expérimentés y travaillent »; ensuite, à ce que les élèves y sont séparés suivant leur degré d'aptitude à recevoir l'enseignement.

5. Suit un article sur *l'explication des images bibliques et le premier enseignement de l'histoire sainte*, qui au point de vue de la méthode nous intéresse à quelque titre. L'explication des images (personnages, familles, scènes tirées de l'Écriture sainte) précède, cela va de soi, l'enseignement proprement dit de l'histoire sainte. Au moment où l'on aborde cette explication (seconde moitié de la deuxième année scolaire selon quelques instituteurs, commencement de la troisième année et même plus tard suivant d'autres), l'élève est supposé posséder quelques notions sur la famille. Chaque explication doit se terminer par un petit récit que les élèves apprennent textuellement.

Cette question des images et des récits nous rappelle l'article de M. Held et la reproduction de l'action. Il n'est pas parlé de ce moyen d'explication dans le présent article, qui d'ailleurs est surtout traité au point de vue de l'éducation morale et religieuse.

L'enseignement proprement dit de l'histoire sainte est commencé dans la quatrième année d'étude. La plupart des conseils qui sont donnés au sujet de cet enseignement peuvent être aussi appliqués à l'enseignement de l'histoire nationale : explications préparatoires, questions glissées de temps à autre pour maintenir l'attention des élèves sans pour cela perdre le fil de la leçon; conversation entre maître et élèves dirigée de manière à provoquer des réflexions, des jugements, des conclusions pour la vie pratique; but éducateur dominant les autres; unité dans le sujet plutôt qu'abondance de détails; résumé oral et écrit, par les élèves; répétition en chœur des passages les plus importants, etc.

6. M. Fjörtoft (article traduit par M. Bornhold, de Schleswig) retrace la belle carrière de l'instituteur norvégien, Fr.-G. Balchen, le premier qui ait organisé dans son pays une école pour instruire les sourds-muets par la méthode orale.

Balchen naquit à Bergen en 1815. Ses débuts furent difficiles. Orphelin à dix ans, obligé de subvenir à ses besoins tout en continuant ses études qu'il finit par abandonner faute de ressources, il fonde une petite

école primaire qui ne dure pas, vient enfin à Christiania comme instituteur à l'école de Nissen. C'est de là qu'en 1847, choisi pour aller en Allemagne étudier la méthode orale, il va passer quelque temps à l'école de sourds-muets de Trondhjem (où la méthode française était en vigueur), puis se rend auprès de Hill à Weissenfels.

A son retour, il reprend son poste d'instituteur, à Christiania. En même temps, il instruit par la parole deux jeunes sourds-muets. Il en vient peu à peu, avec l'aide de l'État, à fonder une école de sourds-muets, externat d'abord, auquel dans la suite fut adjoint un internat.

« La méthode que Balchen employait pour son enseignement était la méthode dite mixte ou plus exactement la méthode de Hill. En opposition à la méthode employée jusque-là et par laquelle on tâchait d'enseigner la langue aux enfants en les forçant à apprendre par cœur les formes et les règles du langage, la caractéristique de cette méthode était telle qu'elle basait l'enseignement exclusivement sur l'intuition, et par celle-ci cherchait à inculquer, en même temps, et la forme et l'idée. Cette méthode employait la langue mimique, mais ne permettait pas le développement artificiel de celle-ci. De là, c'était chose relativement facile de passer à la méthode d'Arnold ou méthode orale pure, qui exclut l'emploi de presque tous les signes. »

« Dans le long temps pendant lequel Balchen fut directeur de l'école (jusqu'en 1891), la méthode d'enseignement des sourds-muets a fait dans ses différentes branches plus d'un progrès important. M. Balchen cherchait à s'associer sans cesse à ce progrès, et, autant que la situation le permettait, à l'utiliser dans son école. Lorsqu'au Congrès de Milan la méthode orale pure fut reconnue comme la mieux appropriée pour les sourds-muets, il entreprit la lutte contre les gestes et les signes. Et lorsque la méthode, particulièrement celle d'enseignement de la langue, reçut plus tard de nouvelles améliorations par des hommes comme Vatter, il comprit et apprécia ces améliorations. Pour mettre l'enseignement de la langue plus en rapport avec les exigences de l'époque, il traduisit dans ces dernières années le livre de lecture du Suédois Blomkvist, et cette traduction fut mise à profit par plusieurs de nos autres écoles de sourds-muets. »

Balchen rencontra des difficultés de toutes sortes et les résultats ne répondirent pas toujours à ses efforts. Il connut les revers. Le nombre de ses élèves, de cent vingt qu'il avait été, tomba à treize en 1886. Il recevait des élèves de tout âge et ne les gardait pas aussi longtemps qu'il l'aurait désiré. Beaucoup le quittaient au bout de deux, trois ou quatre ans, aussitôt qu'ils avaient reçu le sacrement de la confirmation. Il eut pourtant de bons et même d'excellents élèves. Un des plus célèbres est M. Havstadt (1), « un chaud défenseur de la cause des sourds-muets, qui a proposé et fait adopter plusieurs réformes en leur faveur ».

Depuis 1871, un certain nombre d'élèves de Balchen ont subi avec succès les examens pour les écoles secondaires. Sa réputation comme instituteur fut grande, car il eut pour élèves des sourds-muets et des simplement sourds, de tous les pays et de la plus haute société.

(1) La *Revue internationale* s'honore de compter M. Havstadt parmi ses collaborateurs.

Comme unique membre représentant les sourds-muets, à la Commission chargée de régler la question des enfants anormaux, Balchen a pris une part active aux travaux de cette Commission et on lui doit une bonne partie des propositions qui sont devenues des articles de la loi de 1881.

Les sourds-muets adultes étaient aussi l'objet de la sollicitude de Balchen. A bon nombre d'entre eux il fit apprendre le métier de tailleur ou celui de cordonnier dans des ateliers organisés par lui. Il mit d'autres en apprentissage dans la ville comme typographes ou lithographes. Quelques-uns furent assez habiles pour se suffire par leur propre travail.

Enfin, et ce n'est pas le moindre mérite de Balchen, de son école sont sortis deux directeurs d'écoles d'enfants anormaux (anormaux autres que es sourds-muets), et la plupart des directeurs d'écoles de sourds-muets et des professeurs de sourds-muets des deux sexes, retraités ou encore en activité de service.

Pour conclure, nous dirons, avec l'auteur de l'article, que Balchen a été surtout un pionnier qui a frayé la route à une époque où des obstacles sans nombre, dont les moindres n'étaient pas les préjugés, surgissaient à chaque pas.

L. Danjou.

La Revue Pédagogique de Paris. — Nous avons lu dans l'un des derniers numéros de la *Revue Pédagogique*, de Paris, un intéressant article intitulé : *A propos des distributions de prix*, et signé Antonine de Gérando.

Mlle Antonine de Gérando, directrice de l'École supérieure de jeunes filles de Kolasvar (Hongrie), est la petite-fille du célèbre philosophe qui fut, il y a un demi-siècle, on ne l'a pas oublié, président du Conseil d'Administration de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, et à qui l'on doit des travaux considérables sur les sourds-muets, notamment l'important ouvrage *De l'Éducation des sourds-muets de naissance* (1).

Il nous plaît de reproduire ici quelques-unes des idées exprimées par Mlle de Gérando à propos des distributions de prix.

« En Hongrie, il n'y a en général ni prix ni distribution de prix, et en réalité cela n'empêche aucunement les bons travailleurs de vouloir être les premiers dans leurs classes, et surtout de mériter des *parfaitement* dans toutes les branches d'étude. . . . .

. . . .

Et au moins il n'y a pas de rivalité, car tous les élèves peuvent avoir des *parfaitement* s'ils le méritent ; la rivalité entre élèves est peut-être une des choses les plus hideuses et les plus contre nature qu'on puisse imaginer. Si nous voulons qu'un jour, pour les générations futures, *la lutte*

(1) Paris, 1827. (Dans son intéressante *Revue des journaux* du mois dernier, notre collaborateur M. Pautré nous apprend que M. le professeur Constantin Melzi se propose de publier prochainement une traduction italienne de « cette œuvre si importante et surtout si littéraire ».)

pour la vie soit remplacée chez l'homme, cet être intelligent, par *l'harmonie pour la vie*, il ne faut pas semer artificiellement dans le cœur des enfants les germes de l'envie et des rivalités mesquines.

« M. Petit de Julleville a beau prétendre que le travail n'est pas une nécessité de l'instinct, mais un triomphe de la volonté, il est heureusement démenti par les tout petits enfants qui, par instinct, ne font que questionner dès qu'ils commencent à parler et prouvent par là que le désir de savoir, la passion de la recherche de la vérité, est un instinct naturel de l'être humain. . . . .

« En Hongrie, la distribution des prix est remplacée par une autre solennité : la séance de clôture de l'école pour l'année scolaire. Élèves et parents sont présents pour entendre le directeur faire l'histoire de l'année. On dit quelques mots des élèves morts pendant l'année, on loue la classe qui s'est distinguée comme classe, on donne des encouragements pour l'avenir et l'on se sépare enchantés les uns des autres. »

On reconnaît aisément, dans cette hauteur de vues, la petite-fille de l'éminent philosophe qu'était le baron de Gérando.

Malheureusement les idées de Mlle de Gérando ne peuvent être mises en pratique qu'avec des natures élevées, lesquelles, il faut l'avouer, ne forment pas encore la majorité dans nos civilisations. De plus l'esprit des enfants est tellement mobile; les impressions même les plus profondes qu'il puisse recevoir sont tellement promptes à s'effacer, qu'il est indispensable de leur rappeler, par des moyens moins fugitifs que la parole, la satisfaction morale qu'ils ont goûtée chaque fois qu'ils ont consciencieusement rempli leur devoir. C'est ici, croyons-nous, qu'intervient légitimement le rôle des récompenses scolaires.

A. Boyer.

BIBLIOGRAPHIE

Utilité des Internats pour l'éducation des sourds-muets. — Un professeur de sourds-muets d'Onéglia (Italie) nous envoie la Conférence qu'il a faite sur ce sujet, en réponse à une question posée au Congrès de Gênes, 1892.

Le « Sacerdoce Federigo Sbrocca est un fougueux partisan de l'externat et un ennemi déclaré de l'internat. Dans son zèle à combattre l'externat, M. Sbrocca n'épargne pas la famille. Le professeur d'Onéglia s'emballe, pardonnez-moi l'expression, et soutient sa thèse avec des arguments dignes du moyen âge. De courts extraits suffiront pour donner à itre de curiosité une idée générale du ton de cette Conférence qui peut se résumer d'un mot : « Hors de l'internat point de salut ! »

Le mot externat, dit-il, est un mot barbare qui offense notre langue. « *L'honneur de notre Nation nous interdit de suivre les usages étrangers!* Les Italiens n'ont pas besoin de penser et d'agir par le cerveau d'autrui! . . . .

« L'histoire du passé et l'expérience du présent ont démontré que *les parents sont incapables de faire de leurs enfants des citoyens sages et vertueux* tels que le veulent la Religion et la Patrie !

« ..... Aujourd'hui, la manie de la nouveauté entraîne vers des entreprises irréfléchies ; on préfère l'utile à l'honnête, l'apparence à la réalité, et, ce qui est pis, *on voudrait même détruire le sentiment de la moralité,* dont on ne fait plus cas . . . .

« A part de rares exceptions, *la majeure partie des parents manquent des connaissances nécessaires pour donner l'éducation* à leurs enfants, ou ils ne le font pas, faute de temps . . . .

« Il répugne à tout bon sens de vouloir substituer la famille privée à la grande famille de l'École... » et ainsi de suite.

Il est toujours curieux de voir l'idée que certains prêtres se font de la vie de famille.

M. D.

Cours de Droit usuel. — E. Bassouls; professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris (Rapport adressé à la Conférence des professeurs).

L'enseignement du Droit usuel, récemment introduit dans les écoles primaires, est de tradition dans notre Institution. Vers le milieu du siècle, un sourd muet illustre, Ferdinand Berthier, essaya de mettre le code Napoléon à la portée des sourds-muets. Quelques années avant, on s'en souvient, Puybonieux, un avocat de talent doublé d'un maître d'articulation, était chargé ici même de cet enseignement.

Il suffit de jeter un coup d'œil sur les divers manuels de Droit usuel en usage de nos jours pour se convaincre que ces ouvrages n'ont point été faits en vue l'enseignement des sourds-muets. La *Première année d'instruction morale et civique* de Pierre Laloi est par-dessus tout un livre de morale pratique; l'*Instruction civique à l'école de Paul Bert* s'adresse particulièrement aux jeunes citoyens, futurs électeurs, pour leur apprendre à aimer et à servir la Patrie. Lavisse dit à l'enfant : *Tu seras soldat!* Burdeau et Reverdy ont visé surtout l'éducation commerciale.

A côté de ces manuels, et sans vouloir en rien diminuer leurs mérites, il y avait place pour un livre destiné à notre enseignement. Notre collègue M. Bassouls l'a compris et il s'est donné la peine de l'écrire. Ce que Berthier avait essayé de faire en 1868, ce que notre confrère, le professeur Périni, de Milan, a tenté plus récemment (1889), notre collègue a voulu le réaliser à son tour.

Le programme de Droit usuel, rédigé par la conférence des professeurs, sans oublier les divers points de vue auxquels se sont placés Paul Bert, Burdeau et les divers auteurs précités, s'adresse plus exclusivement aux

sourds-muets, s'occupant de leurs besoins, de leurs droits, de leurs devoirs, qui, pour être en général ceux de tout le monde, en diffèrent néanmoins quelque peu dans le détail.

Ce programme, M. Bassouls l'a pris pour guide.

Notre collègue nous apporte donc une interprétation intéressante et originale du programme de l'École. Par là, il rend un réel service aux maîtres et il a fait œuvre méritoire au premier chef.

Non seulement son ouvrage nous sera de quelque utilité en nous évitant des recherches qui ne sont pas toujours faciles, non seulement il sera profitable aux sourds-muets capables de le consulter, mais on peut le considérer comme un guide précieux pour tous dans une foule de circonstances de la vie.

D'aucuns eussent désiré peut-être un livre moins complet, plus à la portée des jeunes sourds-muets; mais il ne faut pas oublier que c'est surtout après avoir quitté l'école, lorsqu'ils seront devenus des hommes, que nos élèves seront appelés à le consulter et à y puiser des renseignements.

D'autres regrettent que, dans la plupart des cas, l'auteur n'ait pas remplacé le texte de la loi par un commentaire plus abrégé et plus clair. Expliquer le code en peu de mots est toujours chose délicate, malaisée, fort sujette à erreurs et à discussions. L'auteur n'a pas cru devoir entrer dans cette voie.

Mais vous n'attendez pas de moi, Messieurs, l'analyse détaillée d'un ouvrage qui est depuis plusieurs mois entre les mains de tous les maîtres de cette maison, et dans lequel nos sourds-muets ont tant à apprendre.

Le livre de M. Bassouls n'a pas seulement l'approbation de ses collègues, il a obtenu, dès son apparition, un suffrage non moins enviable, celui des élèves, qui ont fait, je le sais, au nouveau cours de Droit usuel, un succès des plus flatteurs.

Cet accueil a dû toucher le cœur de l'auteur et être pour lui la plus précieuse des récompenses.

Et je ne veux pas parler ici des encouragements qui lui sont venus du dehors.

Le cours de Droit usuel s'adresse, après les maîtres, à des élèves avancés, à ceux que nous avons réussi à élever au niveau des études primaires. Partant, il ne porte pas sur les procédés d'enseignement et ne soulève nulle question de méthode; aussi n'est-il point sujet à controverse. Cet ouvrage est donc de ceux que la Conférence peut approuver sans risquer de faire naître aucune protestation et, pour ajouter à nos félicitations un encouragement plus pratique, la Commission vous propose l'achat de 40 exemplaires de l'ouvrage.

Marius DUPONT.

Traité élémentaire d'arithmétique à l'usage des élèves des écoles de sourds-muets, par M. SNYCKERS, directeur des études de l'Institut royal des sourds-muets de Liège (lib. G. Carré, 58, rue Saint-André-des-Arts, Paris).

« L'éminent directeur de l'Institution de Liège vient de faire paraître

encore un petit livre à l'usage des sourds-muets. Je dis encore, car notre infatigable confrère en a déjà publié un grand nombre, une douzaine, je crois, tous avantageusement connus dans nos institutions. »

Quelques mois à peine se sont-ils écoulés depuis l'époque à laquelle M. Marius Dupont écrivait ces lignes (à propos du *Cours élémentaire de langue françase et de style* de M. Snyckers) (1), que l'excellent directeur de Liège nous donne déjà un nouvel ouvrage.

Cette fois, c'est de l'arithmétique qu'il s'agit. Le *Traité élémentaire d'arithmétique* s'adresse aux élèves de la quatrième année d'études ; il fait suite aux *Premiers éléments de calcul intuitif, oral, mental et chiffré*, paru il y a quelques années et correspondant aux deuxième et troisième années d'études.

Dans ces *Premiers éléments*, M. Snyckers passait en revue la formation des 100 premiers nombres et leur représentation par des signes arbitraires (tirets, points, carrés...) par les chiffres romains et enfin par les chiffres arabes ; l'auteur examinait les combinaisons que ces 100 premiers nombres comportent en faisant marcher de pair l'addition et la soustraction.

Le nouveau « *Traité élémentaire* » étudie la numération de 1 à 10000, embrasse les quatre opérations fondamentales et contient de nombreux problèmes usuels dont les sujets se rapportent aux conditions de la vie réelle, aux faits de l'économie domestique, rurale et industrielle. Les nombres qui énoncent la quantité, la qualité et le prix des objets représentent autant que possible des valeurs réelles, et ces problèmes ont l'avantage de « donner à l'élève une idée pratique du prix des objets les plus connus, de concourir au développement de la langue et des connaissances (2) ».

Le nouvel ouvrage de M. Snyckers débute par la reproduction des programmes d'arithmétique relatifs aux deuxième, troisième et quatrième années d'études.

Voici le programme de la quatrième année à laquelle correspond le *Traité élémentaire :*

Numération parlée et écrite des nombres de 1 à 1000000. — Etude pratique de la manière de faire des additions, des soustractions, des multiplications et des divisions. — Exercices nombreux de calcul mental et de calcul chiffré. — Explication des termes des quatre opérations fondamentales. — Problèmes élémentaires sur la multiplication et sur la division. — Problèmes simples sur les quatre opérations fondamentales combinées, en rapport direct avec des problèmes-types expliqués et raisonnés *oralement* au tableau.

Le « Traité élémentaire » comprend douze leçons.

La première leçon est consacrée à la numération *parlée* de 1 à 10000. Après une série d'habiles questions destinées à amener l'élève à la compréhension de la *dizaine*, de la *centaine*, l'auteur donne une trentaine d'excellents exercices d'application, qui, dit-il, « doivent se faire, autant que possible, *oralement*, avant d'être faits *par écrit* ».

(1) *Revue internationale*, 8e année, page 283.

(2) Rapport sur l'enseignement du calcul, A. DUBRANLE. *Revue internationale*, 2e année, page 7.

Combien d'unités vaut une dizaine ?
Combien d'unités y a-t-il dans 3 dizaines ?
Combien de pommes dans 2 dizaines de pommes ?
Combien de cahiers dans 8 dizaines de cahiers ?
Joseph a 4 dizaines de billes dans un sac. Combien de billes Joseph a-t-il en tout ?
Une dame a 5 pièces de 10 francs. Combien de francs cette dame possède-t-elle ?

Toutes les leçons sont conçues de la même manière pratique, intuitive. Nous croyons intéressant de donner ici l'énumération des douze leçons du livre :

Première leçon. — Numération parlée de 1 à 10000. Applications ;

Deuxième leçon. — Numération écrite. Applications ;

Troisième leçon. — Addition de nombres d'un chiffre. Applications : premier problème-type et applications ;

Quatrième leçon. — Multiplication d'un nombre d'un chiffre par un nombre d'un chiffre. Applications : deuxième problème-type ; troisième problème-type ; quatrième problème-type ;

Cinquième leçon. — Addition de nombres pluriordinaux (nombres de deux ou de plusieurs chiffres). Applications : cinquième problème-type ; sixième problème-type ; septième problème-type ;

Sixième leçon. — Multiplication d'un nombre pluriordinal par un nombre d'un chiffre. Applications : huitième problème-type ;

Septième leçon. — Multiplication par 10, 20, 30,... 100, 200, 300,... etc. Applications ;

Huitième leçon. — Multiplication par un nombre pluriordinal. Applications : neuvième problème-type ; dixième problème-type ; onzième problème-type ; douzième problème-type. Applications ;

Neuvième leçon. — Soustraction de nombres d'un chiffre. Applications : treizième problème-type ;

Dixième leçon. — Soustraction de nombres pluriordinaux. Premier cas : chaque chiffre du *grand nombre* représente plus d'unités que le chiffre correspondant du *petit nombre*. Applications. Deuxième cas : un ou plusieurs chiffres du *grand nombre* représentent moins d'unités que les chiffres correspondants du petit nombre. Applications : quatorzième problème-type ; quinzième problème-type. Applications. Exercices. Seizième problème-type. Applications. Exercices. Dix-septième problème-type. Applications ;

Onzième leçon. — Remarques sur la table de division. Applications.

Douzième leçon. — Division par un nombre d'un chiffre. Applications ; dix-huitième problème-type ; dix-neuvième problème-type. Applications. Exercices. Vingtième problème-type. Applications. Preuve des quatre règles. Problèmes récapitulatifs.

Nous nous permettons, en terminant, de recommander vivement la lecture de l'ouvrage de notre confrère ; il sera utilement consulté par les instituteurs, et les jeunes sourds-muets retireront de son usage le plus grand profit.

Auguste Boyer.

Quarante-huitième Rapport de l'Institution des sourds-muets d'Emden. — L'année dernière, à propos du quarante-septième Rapport, nous avons eu l'occasion de dire quelques mots de la petite Institution des sourds-muets d'Emden. Le quarante-huitième Rapport répète nécessairement des choses que nous connaissons déjà ; il n'est pas pour cela sans intérêt. D'un bout à l'autre, ce Rapport témoigne des effets constants de la direction et du personnel pour mener à bien l'éducation des élèves et leur procurer de sérieux moyens d'existence. Le public et spécialement les donateurs charitables (nous avons dit que cette école était soutenue principalement par des subventions, par des dons et legs, par le produit de quêtes périodiques) y sont renseignés sur le fonctionnement de l'établissement, y sont tenus au courant des diverses transformations opérées et des divers événements survenus dans le courant de l'année scolaire, de l'état de la caisse des élèves et de celle des adultes, etc.

La fin du Rapport mérite une mention spéciale. Le rapporteur y dit leur fait aux agresseurs qui dans ces derniers temps ont tenté de discréditer et la méthode actuellement en usage dans les institutions de sourds-muets et les maîtres chargés de l'appliquer (1). Aux uns, les reporters de journaux qui ont amplifié et dénaturé les récriminations du professeur Heidsick, il conseille de s'instruire sur un art dont ils ne savent pas le premier mot. Aux incrédules, il dit : Venez et voyez. Enfin, d'une autre catégorie d'agresseurs, les sourds-muets qui ont demandé le rétablissement du signe à l'école, il parle assez longuement. Nous reproduisons seulement une partie de ces réflexions.

« L'entrée en lutte de nombre de sourds-muets contre les établissements à qui ils doivent d'avoir éclairé la nuit de leur esprit et de les avoir rendu capables d'expliquer leurs pensées au monde extérieur, donne beaucoup à penser. Cela n'avance pas de les traiter d'ingrats sans respect pour leurs bienfaiteurs. Il est pourtant vrai que, s'ils sont ainsi, ils sont comme ils doivent être, ce n'est ni *quoique* ni *parce qu'ils* sont instruits. Un spécialiste, notre aîné, a écrit ses idées là-dessus et nous a remis son travail. Il est trop long pour être inséré dans ce Rapport. Nous en donnons seulement un extrait :

« Lorsqu'un arbre ne porte pas de bons fruits, son propriétaire recherche les causes du mauvais rendement qu'il donne. Dans mon jardin il y avait trois poiriers, qui rapportaient des fruits sans saveur. Je questionnai sur ce point un jardinier expérimenté. Il me dit : Ce n'est pas aux arbres qu'il faut t'en prendre, mais à toi-même. Tu as, dès septembre, détaché les fruits du premier arbre qui devaient rester aux branches jusqu'en octobre. Quand ils sont mûrs pour la cave, les fruits ne pourrissent pas. Tu as laissé croître le deuxième arbre comme un arbre de parc, il réjouit l'œil, mais ne porte pas des fruits tels que tu les désires. Tu as greffé sur le troisième arbre un rameau d'excellente espèce, mais ton jardin n'est pas si bien exposé que les poires de dessert puissent y venir à maturité ; contente-toi de poires à cuire.

(1) Rappelons que l'école d'Emden a été soumise à l'enquête ministérielle comme les autres écoles des États prussiens.

« Je suivis le conseil du jardinier, je laissai achever de mûrir les fruits du premier poirier, je taillai le deuxième et le plaçai en un lieu plus convenable, j'enlevai les branches du troisième et greffai, à la place, des rameaux d'une espèce moins délicate. Maintenant les trois arbres me produisent des fruits mangeables. . . . .

. . . .

« Parmi les sourds-muets adultes il s'en trouve beaucoup qui peuvent être comparés à ces trois arbres-là. . . . .

« N'enlève pas les fruits trop tôt des arbres ! Les enfants doués de tous leurs sens fréquentent huit ans l'école primaire et beaucoup d'entre eux suivent encore le cours d'adultes. Elle n'est pas encore passée, pour maint endroit, l'époque où des enfants infirmes (des sourds-muets), entrant à l'école sans la moindre notion du langage, doivent en trois ou quatre années être prêts pour la confirmation. De six à huit années d'études (pour les sourds-muets) telle est la règle. En un temps aussi court, beaucoup de fruits ne mûrissent pas. . . . . »

Et la comparaison se poursuit des pages entières. Au second arbre sont comparés les enfants trop pauvres élevés avec des désirs ou des besoins qu'ils ne seront jamais en état de satisfaire. Au troisième arbre sont comparés les sourds-muets à qui l'on fait suivre un programme trop difficile ou trop chargé.

Le but de l'école de sourds-muets est ainsi placé très bas pour que le plus grand nombre des élèves puissent l'atteindre (tous, quand il existera une école spéciale pour les sourds-muets arriérés). Pas de sujets brillants, des enfants élevés pour le genre de vie qui les attend à la sortie de l'école ; l'étude de l'histoire, de la géographie, des sciences physiques et naturelles, sacrifiée à l'étude et à la pratique du langage courant, un métier qui puisse, au sourd-muet pauvre, procurer le pain de chaque jour.

Et les élèves d'élite qui désirent poursuivre leurs études ? La remarque suivante en fait mention ; nous la reproduisons sans commentaire : « Mais qu'adviendra-t-il des enfants intelligents, issus des meilleures familles ? Tant que manquera en Europe une institution comme celle de Washington qui est autorisée à conférer le grade de docteur, il sera bon que ces enfants apprennent d'abord ce qu'une école publique de sourds-muets prescrit pour tous ses élèves. Les parents seront toujours libres de confier ensuite leurs enfants, comme pensionnaires, à des professeurs de sourds-muets. Il va de soi que ce serait à leurs frais, car l'État n'a nullement besoin de fonder et d'entretenir des gymnases ou de hautes écoles pour les sourds-muets. »

Nous terminerons ce petit compte rendu en citant les résultats suivants qui sont tout à l'honneur de la petite école d'Emden : Les renseignements pris par la direction portent que sur vingt-six anciens élèves ayant à l'Institution suivi le cours complet des études, deux ont recours, pour leurs relations, à la parole et à l'écriture ; vingt-trois se servent de la parole seule ; quelques-uns même parlent en outre le dialecte de l'Allemagne du Nord ; le vingt-sixième communique avec le monde extérieur presque uniquement au moyen de sa femme, sourde-muette. Tous se suffisent par leur propre travail. La conduite de l'un d'eux est signalée comme très bonne ; celle de vingt-quatre autres comme bonne, un seul ne donne pas entière satisfaction.

L. Danjou.

Magiæ universalis naturæ et artis, par Gaspard-Schott. Bamberg, 1774-1777 (Rapport adressé à la Conférence des professeurs).

En même temps que le livre récent de M. Bassouls, votre Commission avait à examiner un vieil ouvrage paru à la fin du xviie siècle et signé d'un jésuite allemand dont le nom et les œuvres se trouvent mêlés à l'histoire de notre art, le Père Gaspard Schott.

Il ne s'agit malheureusement ni de la *Physica curiosa* du même auteur, mentionnée par tous les historiens de notre enseignement, ni de la *Schola stenographica*, le seul ouvrage de Schott que possède notre Institution, mais de l'ouvrage cité par les frères Guyot dans le catalogue de la fameuse bibliothèque de Groningue et qui a pour titre : *Magiæ universalis naturæ et artis.*

L'œuvre comprend 4 volumes in-octavo de 5 à 600 pages chacun. Le premier est consacré à l'*Optique*, le second à l'*Acoustique*, le troisième aux *Mathématiques*, et le dernier à la *Physique*.

Vous avez deviné, Messieurs, que le second volume est le seul qui nous touche.

Un traité d'acoustique signé Gaspard Schott est assurément chose curieuse ; mais ce traité devient un véritable document historique, lorsque — comme c'est ici le cas — on se trouve en présence d'un volume portant la date de 1774 et revêtu, à la mode d'alors, d'une de ces belles reliures de parchemin qui défient les injures du temps.

Il suffit de jeter un coup d'œil sur l'ouvrage pour se convaincre que — sans remonter à la période des incunables, — il provient d'une époque où l'art d'imprimer et de relier n'était pas encore devenu un métier. Aussi, malgré les progrès réalisés par « l'industrie du livre », ces vieux ouvrages, devenus rares, font encore aujourd'hui l'ornement des bibliothèques. Des gravures d'une exécution délicate ajoutent à l'intérêt de celui que vous avez sous les yeux.

Il mérite d'ailleurs d'attirer l'attention à un autre titre. Si vous vous reportez au passage indiqué par Guyot comme traitant de la *lecture sur les lèvres*, vous constaterez, ainsi que je l'ai fait moi-même, qu'il n'y est nullement question de lecture sur les lèvres, mais que l'auteur y parle simplement de la manière de faire percevoir aux sourds les sons et la musique au moyen de certains appareils qui font penser au bâton de Buckner et à l'audiphone.

Vous remarquerez à la page 6 une gravure représentant les différentes pièces de la chaîne des osselets avec une précision qui n'est pas sans mérite, si l'on songe combien les pratiques anatomiques étaient peu répandues il y a deux siècles.

Ceux là également consulteront ce livre qui tiennent à être renseignés sur la parole des perroquets, sur les pies et les corbeaux parleurs connus des Anciens, et sur les échos « historiques » de Cahors, de Milan, de Syracuse, etc... sans oublier l'oreille fameuse de Denys le Tyran.

Vous le consulterez, Messieurs, si vous désirez savoir par quels procédés on peut donner l'illusion d'une statue qui parle (comme l'oracle de Delphes par exemple) : comment la musique peut être employée à la guérison de certaines maladies, quelles sont les salles les mieux dispo-

sées au point de vue de la résonance de la parole, quelles cloches font le plus de bruit, etc.

Comme la plupart des livres de sciences anciens, celui-ci est écrit en latin.

Il serait facile d'en faire la critique, comme il sera sans doute facile dans deux siècles de faire le procès de nos théories scientifiques les plus accréditées.

Vu l'intérêt historique de l'ouvrage et considérant la beauté de l'impression, de la gravure et de la reliure, votre Commission a pensé qu'il convenait de faire, pour la bibliothèque de notre Institution, l'acquisition de ce document.

Marius Dupont.

Einführung in das bürgerliche Leben. — *Ein Ratgeber für Taubstumme.* Als Grundlage für den Unterricht in Oberklassen von Taubstummen-Anstalten und zum Selbstgebrauche. Bearbeitet von H. Burckhardt, E. Reuschert. Wriezen, 1893 (*Introduction dans la vie civile. Conseiller pour les sourds-muets.* Pour servir de base à l'enseignement dans les classes supérieures des institutions de sourds-muets, et pour l'usage personnel. Par H. Burckhardt et E. Reuschert.)

Ce petit livre de cinquante-six pages sera pensons-nous, bien accueilli par les maîtres et encore mieux par les élèves, à qui il semble tout particulièrement destiné. Il contient beeucoup de matières présentées sous une forme à la fois simple et concise, deux qualités sur lesquelles nous n'avons pas besoin d'insister étant donné que le livre s'adresse à des sourds-muets. On peut juger de ce qu'il contient par l'énumération suivante : 1. *La Famille* (1) (ses membres, leurs devoirs réciproques, tutelle, testament et héritage, état-civil). 2. *L'école* (obligation scolaire, écoles diverses). 3. *La maison* (tenue de maison, économie domestique, les serviteurs, certificats). 4. *La Commune* (commune rurale et commune urbaine, leur administration). 5. *L'État* (gouvernement, administration, les ministères, les impôts, le tribunal, les peines, la procédure). 7. *L'empire allemand* (organisation, gouvernement). 8 *Métiers*(petits métiers, l'apprenti, certificat d'apprentissage, l'ouvrier, le patron, livret d'ouvrier ; grands ateliers, caisse pour les malades, caisse pour les blessés, assurance des travailleurs âgés ou invalides). 9. *Commerce* (le producteur, le consommateur, l'intermédiaire, tenue des livres, 10. *Moyen de correspondance* (chemins de fer, paquebot, poste, télégraphe, téléphone). 11. *Relations monétaires* (la monnaie, comme moyen d'échange et comme valeur, reconnaissance de dette, crédit, vente et achat, hypothèque, location, bail, caisse d'épargne). 12. *Assurances* (contre l'incendie, la grêle, assurance du bétail, assurance sur la vie).

Les chapitres 1, 2, 3, 4, 9, et 10, peuvent, disent les auteurs être traités déjà dans l'avant dernière année d'études.

(1) Les titres des chapitres nous paraissent trop concis pour donner une idée suffisante de ce qu'ils renferment, nous y avons ajouté les indications placées entre parenthèses, indications qui, pour la plupart, sont des titres de paragraphes.

Ce ne sont pas les matières qui manquent ainsi qu'on a pu le voir par l'énumération ci-dessus. Les auteurs ont réuni dans un cadre relativement restreint tout ce qui leur a paru *le plus indispensable* de ce que le sourd-muet doit connaître de ses droits et de ses devoirs. Ils l'ont rassemblé dans un même livre à la portée du sourd-muet, pour les raisons que ce dernier rencontre toujours plus de difficultés qu'un autre homme a se renseigner dans son entourage, à suivre les cours d'adultes, ou les conférences populaires, à lire les ouvrages spéciaux, ouvrages écrits dans une langue qui n'est pas toujours claire pour l'entendant lui-même. Il est même probable que le travail de MM. Burckhardt et Reuschert, si simple qu'il soit ne sera pas entièrement compris de tous les sourds-muets. Aussi, disent les auteurs dans leur préface, « quand les élèves sont peu intelligents, les classes trop remplies ou la durée des études trop courte, c'est au professeur qu'incombe le soin de juger ce qui doit être laissé de côté » Et ils ajoutent que l'expérience de la vie doit aussi contribuer à approfondir et éclairer l'enseignement reçu à l'école, et que pour cette raison leur livre doit rester entre les mains de l'élève après sa sortie.

Ainsi donc, le livre de MM. Burckhardt et Reuschert sert de livre de classe pour l'écolier, et pour l'adulte, d'aide mémoire et de conseil.

Peut-être aussi, plus d'un maître ne sera pas fâché de l'avoir entre les mains et d'y faire de fréquents emprunts, soit pour le plan, soit pour le développement de ses leçons.

On ne saurait trop applaudir à l'apparition de tels ouvrages, d'autant plus rares qu'ils s'adressent spécialement à la classe peu nombreuse des sourds-muets, d'autant plus précieux qu'ils ont pour but d'armer ces derniers pour le combat de la vie, et de les guider dans le droit chemin. Car c'est chose reconnue que l'ignorance et l'infirmité servent d'enseigne à toutes les convoitises, que l'infirmité sert souvent de prétexte et l'ignorance d'excuse à ceux qui se laissent glisser sur la mauvaise pente.

Le livre dont nous venons de parler est, croyons-nous, le premier de son espèce qui ait vu le jour en Allemagne. Depuis un an nous possédons celui de M. Bassouls, appelé lui aussi à rendre de grands services dans le monde des sourds-muets.

L. Danjou.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT
DES
SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

DE MM.

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE

Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE

Ancien député

E. PEYRON

Directeur de l'Assistance publique

GODART

Directeur de l'École Monge
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique

NEUVIÈME ANNÉE

Nos 9 et 10. — DÉCEMBRE 1893, JANVIER 1894

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

3, rue Racine, 3

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A **M. G. CARRÉ, Éditeur**, 3, *rue Racine, Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome IX. — Nos 9 et 10. Décembre 1893 — Janvier 1894.

ŒUVRES POSTHUMES DE J.-J. VALADE-GABEL

Nous avons la bonne fortune de pouvoir annoncer aux lecteurs de la *Revue Internationale* la publication prochaine d'un ouvrage du plus haut intérêt et appelé à avoir, comme tous les travaux du même auteur, un certain retentissement. Il s'agit de tout ce que J.-J. Valade-Gabel a laissé en fait de lettres, de notes ou de mémoires relatifs à l'enseignement des sourds-muets et qui ont été colligés par les soins de son fils, M. André Valade-Gabel, censeur honoraire de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Ces documents, qui vont paraître prochainement sous la forme d'un volume de quatre à cinq cents pages, révèlent l'âme généreuse, le talent d'observation, la science et l'habileté de l'éminent instituteur, qui occupe depuis longtemps une place d'honneur dans les annales de notre enseignement. N'est-il pas, en effet, un de ceux qui ont le plus fait pour assurer la régénération sociale de tous les sourds-muets et sa *méthode pour enseigner aux sourds-muets la langue française sans l'intermédiaire du langage des signes* ne lui a-t-elle pas acquis des droits sacrés à la reconnaissance de tous les maîtres.

En attendant une analyse complète de l'ouvrage en question, nos lecteurs trouveront ci-après le titre du volume, ses divisions, les dernières lignes de l'introduction et enfin le procès-verbal d'une entrevue de Valade-Gabel et de Mlle Marois, élève de Péreire. Cette pièce, des plus curieuses, figurera dans le recueil.

A. DUBRANLE.

*
* *

LETTRES, NOTES ET RAPPORTS

RELATIFS A L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS

I. *Lettres* 1829-1879 ;
II. *Études sur le langage des signes;*
III. *Enseignement de la parole. — Sourds incomplets ;*
IV. *Ébauches. — Articles divers ;*
V. *Notes et rapports* rédigés pour le ministère de l'Intérieur ou pour l'Institut de France.

INTRODUCTION

. . . .

Les circonstances que je viens de rappeler, jointes au détails de la carrière du fonctionnaire et des travaux de l'écrivain, ne sauraient suffire à faire connaître Valade-Gabel; la divulgation des lettres, des notes, des mémoires qu'il a laissés en manuscrits était indispensable pour révéler entièrement l'âme si généreuse du philanthrope, le talent d'observation, la science et l'habileté de l'instituteur. Colligés avec soin ces documents sont, pour la première fois, réunis en un volume ; ils ont trait à la constitution physique et morale, au langage, à l'éducation des différentes catégories de sourds-muets, au progrès et à l'histoire de l'art de les instruire.

Toutes les idées, tous les écrits du maître, auquel je m'honore d'appartenir par la doctrine comme par les liens du sang, se trouveront connus désormais.

Puisse l'héritage ouvert aux instituteurs stimuler leur zèle et hâter le progrès de l'œuvre de science et de charité qui fut, pendant un demi-siècle, si chère à Valade-Gabel !

ANDRÉ VALADE-GABEL.

* *

Visite à Mlle Marois, d'Orléans

Aujourd'hui 14 novembre, je me suis présenté chez Mlle Marois, sourde-muette, que je savais avoir été élevée par Péreire. Cette personne, qui aura quatre-vingts ans au mois de mars prochain, jouit d'une santé parfaite; elle est loin d'indiquer son grand âge; elle répond très bien et de vive voix au bonjour qu'on lui adresse et, sur la demande que je lui ai faite de Mlle Marois, elle a répondu que c'était bien elle.

Elle m'a dit avoir été commencée par Péreire à l'âge de six à sept ans et que son éducation a duré cinq ans; ensuite elle s'est perfectionnée elle-même par la lecture en s'aidant du secours du dictionnaire et des explications des personnes qui l'entouraient.

Voici quelques-unes des réponses qu'elle a faites à mes diverses questions:

D. — La prononciation, les gestes, l'alphabet manuel et l'écriture, voilà quatre moyens d'instruction. Péreire donnait-il la préférence à l'un d'eux et auquel?

R. — D'abord la prononciation, ensuite l'écriture; puis il s'aidait des deux autres moyens.

D. — Comment enseignait-il la prononciation?

R. — Il faisait d'abord prononcer les cinq voyelles; pour les syllabes, des plus faciles aux plus difficiles. Il y mettait infiniment de patience, de douceur et de persévérance. Il employait, pour apprendre à ses élèves à articuler, un cornet de fer-blanc en trois pièces, qui se tournait selon qu'on voulait parler à l'élève ou que l'élève voulait se parler à soi-même. Ainsi l'élève, en répétant dans sa propre oreille le son que proférait son maître et dont il sentait la vibration, apprenait à en mesurer la force.

D. — Péreire faisait-il promettre à ses élèves de ne point faire connaître sa manière d'enseigner?

R. — Non, je n'ai jamais fait de pareille promesse.

D. — Pour vous apprendre ce que voulaient dire les mots *pain*, *chaise*, etc., il vous montrait les objets ; mais, pour vous faire connaître la valeur et la signification des mots abstraits comme *courage*, *vérité*, *espérance*, comment faisait-il ?

R. — Il s'y prenait de diverses manières : ainsi il pleuvait par exemple ; eh bien ! il nous montrait que peut-être le lendemain il ferait beau, qu'il s'y attendait, qu'il l'espérait. De là le mot *espérance*, et ainsi pour les autres.

D. — Votre éducation a duré cinq ans ; combien d'heures par jour Péreire vous faisait-il travailler?

R. — Très fréquemment, mais pas longtemps ; c'était comme un jeu.

D. — A quoi vous êtes-vous le plus appliquée, à l'histoire ou à la géographie ?

R. — A l'histoire. La géographie est bonne pour les jeunes gens qui veulent courir le monde.

Mlle Marois a, dit-elle, toujours eu beaucoup de goût pour le travail. Étant jeune, elle inventait et écrivait des dialogues, des contes, et son maître les corrigeait.

Dans la dactylologie dont se servait Péreire, il y avait, non seulement des signes pour chaque lettre de l'alphabet, mais d'autres encore pour les syllabes ; ce qui abrégeait beaucoup le langage manuel.

A mesure que ses élèves devenaient plus forts sur la prononciation, il leur interdisait le langage des gestes dont il se servait comme d'un moyen d'explication auquel il renonçait dès qu'il pouvait s'en passer.

Il forçait ses élèves à parler, à écrire et à lire sur les lèvres les mots qu'on leur adressait, même à voix basse.

Aussi Mlle Marois comprend fort bien ce qu'on lui dit, pourvu que la personne qui lui parle soit placée devant le jour et qu'elle forme les mots avec les lèvres posément et distinctement.

J'atteste la vérité de ce qui est écrit cy-dessus.

A *Orléans*, ce 14 novembre 1828.
Marie-Madelaine Marois, cy-devant muette.

LA SOURDE-MUETTE AVEUGLE MARTHE OBRECHT

« Sourd-muet aveugle ! Quelle accumulation de maux lamentables dans ces trois termes réunis ! Que peut être l'intelligence, même la vie animale dans ces conditions ! Une immense pitié vous envahit devant cette masse de chair qui doit se mouvoir à jamais dans le silence et la nuit ! Eh bien ! on parvient à les instruire. »

Ainsi s'exprimait notre excellent collaborateur et ami, M. Dussouchet, dans un remarquable travail publié par la *Revue Internationale* de 1891 et dont nos lecteurs ont certainement conservé le souvenir.

Oui, on parvient à les instruire, les malheureux atteints de cette triple infirmité et condamnés à vivre dans le silence et dans les ténèbres si une main bienfaisante ne venait à leur secours.

On connaît les noms malheureusement trop nombreux des sourds-muets aveugles dont il est question dans les annales de notre enseignement. On se rappelle les cas d'éducation presque merveilleuse qui ont été cités ici même. A côté de Ragnhild Kaata, la sourde-muette aveugle de Norvège, d'Hélène Keller, la sourde-muette aveugle de Boston, d'Inocencio Juncar y Reyes, le jeune sourd-muet aveugle de Barcelone, de Martin de Martin y Ruiz, un autre sourd-muet aveugle de Madrid, on peut placer Marthe Obrecht, la sourde-muette aveugle de l'Institution de Larnay.

C'est dans une visite à l'Institution des sourdes-muettes de Larnay, située à 5 kilomètres de Poitiers et dirigée par les Filles de la Sagesse, que j'ai eu l'occasion de la voir. Elle fait honneur aux maîtresses qui ont entrepris la tâche de l'instruire et qui ont su, grâce à leur dévouement et à leurs patients efforts, apporter un si grand soulagement à cette

déshéritée. Elle connaît le langage des signes, au moyen duquel j'ai pu facilement communiquer avec elle, elle connaît également la dactylologie et l'écriture en points, elle lit l'écriture ordinaire tracée avec le doigt dans sa main et elle prononce d'une manière intelligible des mots et de petites phrases. Enfin, elle a appris à tricoter et elle sait faire un peu de couture.

Rien sans doute ne saurait combler le vide immense laissé par la surdité, rien ne saurait faire disparaître l'abîme béant creusé par la cécité ; rien ne saurait suppléer entièrement ni l'ouïe ni la vue ; mais si, dans une certaine mesure, la perte de ces deux sens peut être atténuée, on peut dire qu'elle l'a été de la manière la plus large pour Marthe Obrecht.

A ce titre, elle mérite d'attirer notre attention et nos lecteurs nous sauront gré de leur fournir quelques renseignements sur l'enfance de cette jeune fille, sur les causes de ses infirmités et sur les moyens employés pour l'instruire.

Marthe Obrecht est née à Paris, le 6 juillet 1867. Son père, d'origine alsacienne, était gardien de la paix. L'enfant, belle et intelligente, donna de bonne heure des preuves d'une grande précocité. Dès l'âge de deux ans, elle tenait de petites conversations ; à trois ans, elle commençait à lire et apprenait à nommer en français et en allemand les objets qu'elle avait sous les yeux.

Le 10 septembre 1870, sa mère fut obligée de quitter Paris. Elle se retira avec ses enfants à Beaume-les-Dames, dans le département du Doubs. Là, comme à Paris, Marthe fit l'admiration des personnes de son entourage par son intelligence et par l'amabilité de son caractère.

Quelques semaines plus tard, un corps de l'armée prussienne traversa le pays, jetant partout l'épouvante et l'effroi. Le roulement des chariots, le bruit des canons, les cris de détresse des habitants effrayèrent tellement la pauvre petite qu'elle fut prise d'une fièvre aussi soudaine que violente qui dura quarante-huit heures, lui ôtant toute connaissance. Quand elle revint à elle, elle avait perdu complètement la vue, l'ouïe et même la parole. A partir de ce moment, elle

ne prononça plus un seul mot. Pendant plusieurs semaines, elle ne poussa plus que des sons inarticulés, criant nuit et jour et s'attachant à sa mère sans vouloir la quitter, ne lui laissant plus un seul instant de repos.

Rentrée à Paris dans les premiers jours d'avril 1871, Marthe fut conduite par son père dans un hôpital. Le médecin auquel elle fut présentée la garda dans son service et l'examina à plusieurs reprises. Au bout d'un mois, il déclara que le mal était incurable et rendit l'enfant à sa famille.

En 1875, l'abbé de Teil, originaire du Poitou, fit un voyage à Paris. Il entendit parler de Marthe par une personne charitable qui désirait la placer dans une Institution. Se rappelant que déjà les Dames de Larnay avaient fait, quelques années auparavant, l'éducation d'une sourde-muette aveugle, il écrivit à la supérieure pour lui proposer la jeune Obrecht. Elle fut admise et entra à l'établissement le 1er septembre 1875. Ce fut la Société d'assistance et d'éducation pour les sourds-muets en France, dont le zélé secrétaire général est le Dr Ladreit de Lacharrière, qui se chargea des frais de sa pension.

Marthe avait alors huit ans. C'était une masse de chair, une masse inerte ; elle ne possédait aucun moyen de communiquer avec ses semblables et n'avait, pour traduire ses sentiments, qu'un cri joint à un mouvement du corps. Lorsqu'elle se sépara de sa mère, elle sembla éprouver un profond chagrin et, pendant les premiers jours, on ne réussit à calmer sa douleur qu'en lui donnant des friandises et en la comblant de caresses.

L'instruction de Marthe fut confiée, sous la direction d'une sœur, à une sourde-muette qui avait fini ses études, jeune fille très intelligente et très dévouée qui avait déjà été employée comme monitrice dans l'éducation de la sourde-muette aveugle, dont j'ai parlé plus haut. — Il est bon de remarquer que cette dernière, ayant vu un peu jusqu'à l'âge de dix ans, avait pu facilement apprendre le langage des signes et acquérir certaines connaissances, ce qui avait permis de l'instruire dans des conditions beaucoup plus favorables.

— Il n'en était pas de même de Marthe, qui avait perdu l'ouïe et la vue à l'âge de trois ans et demi et qui avait en même temps perdu le souvenir de tout ce qu'elle avait vu et entendu précédemment. Tout était donc à créer chez cette enfant privée des deux sens les plus importants. Le langage des signes parut devoir être le premier moyen de communication qu'il fallait chercher à lui donner, et on eut pour cela recours à un procédé très ingénieux. On lui fit d'abord toucher certains objets qui pouvaient flatter sa nature d'enfant. S'agissait-il, par exemple, de lui apprendre le signe de poire, on lui mettait une poire dans la main, on la lui faisait palper afin qu'elle en remarquât bien la forme, puis on la lui retirait et on lui faisait faire le même mouvement sur sa petite main. On sait en effet que, pour faire le signe mimique de poire, on rapproche tous les doigts de la main gauche de manière à lui donner la forme d'une poire, et les doigts de la main droite enveloppant la main gauche glissent lentement jusqu'à ce qu'ils se trouvent eux-mêmes réunis. Pour faire le signe de raisin, on feint de tenir une grappe avec la main gauche et de la manger en la portant grain à grain à la bouche avec la main droite.

L'enfant se prêtait volontiers à ce jeu, mais vite elle cherchait à ressaisir la poire ou la grappe de raisin. On les lui redonnait une seconde fois, une troisième fois et on répétait le même exercice. Comprenant alors qu'il existait un rapport entre le signe et l'objet, elle faisait d'elle-même le signe pour se faire donner l'objet qu'elle désirait.

Sa curiosité était éveillée. Bientôt ces exercices devinrent inutiles et elle demanda elle-même le signe de tous les objets qui tombaient sous sa main et elle retenait chaque signe avec facilité et sans jamais le confondre avec un autre, ce qui dénotait chez elle une grande intelligence et une mémoire extraordinaire.

Mais ce n'était là que le premier pas. Il fallait maintenant s'élever plus haut et passer des choses sensibles, matérielles, aux choses abstraites, aux opérations de l'esprit et du cœur. Elle devint alors, de la part de ses maîtresses, l'objet d'une

patiente et constante observation, de manière à saisir ses impressions les plus diverses et à lui donner immédiatement sur le fait même, le signe de l'idée ou du sentiment qui venait de se manifester en elle. C'est ici surtout que la jeune sourde-muette, qui était en quelque sorte attachée à ses pas, qui ne la quittait pas un instant, fut d'un précieux secours. Elle profitait de toutes les circonstances qui se produisaient. Surprenait-elle chez son élève un mouvement d'impatience, elle s'empressait de lui faire faire le signe d'impatient et elle la repoussait légèrement pour lui faire comprendre que c'était mal ; puis, l'attirant vers elle, elle lui faisait faire le signe de patient, et ce signe était suivi d'une petite caresse. C'est ainsi que, profitant de toutes les occasions pour faire naître et développer en elle l'idée du bien et du mal, on lui donna une foule de notions abstraites sur les qualités et sur les défauts, les penchants bons ou mauvais de l'esprit et du cœur, sur les facultés et les actes de l'intelligence.

Dans ces conditions, le sentiment de la reconnaissance se révéla bien vite chez l'enfant ; elle témoignait son affection et sa gratitude en serrant la main de ses maîtresses et en les embrassant. Pour lui indiquer une manière plus générale et plus claire de traduire ses sentiments, on lui fit poser sa main droite sur son cœur, en l'appuyant bien fort. Elle comprit que ce geste rendait sa pensée et, dans la suite, elle s'en servit chaque fois qu'elle voulait dire qu'elle aimait quelqu'un ou quelque chose ; puis, par analogie, éloignant sa main de sa poitrine, elle repoussait en quelque sorte de son cœur tout ce qu'elle n'aimait pas. C'est ainsi que, pas à pas, d'une manière lente mais progressive, elle parvint à s'initier au langage mimique dont elle se servait déjà très convenablement dès la fin de la première année.

Dans le courant de la deuxième année, Marthe se montra encore plus avide de connaître et d'apprendre. Accompagnée de sa monitrice, elle visitait les divers locaux de la maison, touchait les meubles et autres objets, parcourait le jardin en tâtant les arbres, les légumes, les fleurs, les ustensiles de jardinage, et demandait le signe de chacun de ces objets. — On

poursuivait en même temps les petites leçons de morale ébauchées pendant la première année et, à l'aide de procédés très ingénieux, on lui faisait comprendre qu'il ne fallait être ni gourmande, ni vaniteuse, ni menteuse.

En troisième année, on commença à lui enseigner les premiers éléments de la religion, en se servant du langage mimique, l'enfant ne sachant encore ni lire, ni écrire.

Vers la fin de la troisième année, on lui apprit la dactylologie, comme préparation à la lecture et à l'écriture en points.

Pour lui rendre plus attrayante l'étude de l'alphabet manuel, qui a pour objet d'imiter plus ou moins fidèlement, par diverses positions de la main et des doigts, les différents caractères de l'écriture, on commença par lui apprendre des mots courts comme *pain*, *vin*, *eau*, *lit*, *papa*, *robe*, etc..... — Cette nouvelle manière de s'exprimer lui sourit et elle se livra à cette étude avec beaucoup d'ardeur, demandant comme elle l'avait fait pour le langage mimique, le nom de chacun des objets dont elle connaissait le signe, le nom de ses condisciples, de ses maîtresses et même des personnes étrangères qui venaient visiter l'Institution.

Lorsque l'élève parut suffisamment exercée à la dactylologie, on l'initia à l'écriture des aveugles, lui faisant comprendre que c'était encore là un moyen de transmettre sa pensée et de s'instruire comme ses compagnes privées de la vue. Ce fut pour la pauvre enfant un nouveau bonheur, un nouveau rayon de soleil au milieu de l'obscurité qui l'enveloppait encore. Avec une étonnante rapidité, elle saisit le rapport qui existe entre l'alphabet manuel et l'alphabet en points et bientôt elle put lire et écrire de petites phrases.

A ce moment, jugeant que l'intelligence de Marthe était suffisamment développée, jugeant aussi qu'elle était suffisamment familiarisée avec les signes mimiques, la dactylologie, l'écriture et la lecture en points, ses maîtresses commencèrent avec elle l'étude du langage, en suivant la même méthode que celle qu'elles employaient avec leurs élèves sourdes-muettes. Ses progrès furent des plus rapides.

A la fin de la cinquième année, son instruction religieuse ayant reçu un assez grand développement et ayant exercé sur elle une influence heureuse, Marthe fut admise à faire sa première communion.

Dans la suite, son instruction se perfectionna et se compléta de jour en jour grâce aux soins éclairés de ses maîtresses, grâce aussi à ses relations avec ses compagnes et à la lecture qu'elle aimait passionnément. Elle se plaisait à lire et à copier des livres à l'usage des jeunes aveugles et, quand un mot l'arrêtait, elle en demandait immédiatement l'explication.

Dans ces dernières années, elle a appris l'écriture alphabétique ordinaire. Enfin, elle a voulu aussi, comme ses jeunes compagnes sourdes-muettes, apprendre à parler. A force de volonté, de travail et de persévérants efforts, elle est arrivée à prononcer quelques mots, quelques phrases qu'elle dit d'une manière intelligible et que j'ai comprises, pour ma part, sans difficulté.

Quand j'ai vu Marthe Obrecht à l'Institution de Notre-Dame de Larnay, tout en étant toujours, de la part de ses excellentes maîtresses, l'objet d'une tendre sollicitude et de soins maternels, elle n'était plus depuis longtemps ce que j'appellerai une élève, une élève régulière.

Elle avait vingt-cinq ans passés. Ses études étaient finies et elle avait été versée à l'ouvroir qui recueille les sourdes-muettes orphelines ou celles que leurs parents trop pauvres ne peuvent recevoir. — C'est qu'en effet, sous le rapport du travail manuel, elle avait été aussi l'objet de soins spéciaux. Elle avait appris à tricoter, à faire du crochet et même à coudre d'un point régulier. — C'est dans cet ouvroir que je l'ai vue, au milieu d'une centaine de sourdes-muettes de tout âge qui ont pour elle les attentions les plus délicates et qui l'entourent d'une affection vraiment sincère. Elle, de son côté, est heureuse de leur rendre tous les petits services qui sont en son pouvoir. Elle leur tricote des bas, leur fait des fichus, ourle leur tablier. Cet échange de bons procédés dépeint, mieux que je ne saurais le faire, le caractère facile, doux,

communicatif de la jeune fille. Très sensible à la sympathie qu'on lui témoigne, elle partage les joies et les peines de ses compagnes. Reconnaissante de ce que les religieuses de Larnay ont fait pour elle, elle a voué à ces dames un véritable culte. Cette infortunée, qui a excité mon admiration par les réponses nettes et spontanées qu'elle a faites à toutes les questions que je lui ai adressées, est bien un monument vivant de la puissance de l'éducation sur la destinée humaine.

Arracher une enfant sourde-muette et aveugle au silence et aux ténèbres épaisses dans lesquels sa triple infirmité l'avait condamnée à vivre, lui donner la culture qui lui convient, cette culture qui est un devoir social et humanitaire, voilà ce que peut la bienfaisance aidée d'un peu de science et de dévouement.

A. Dubranle.

P. S. — Cet article était sur le point de paraître quand, grâce à l'obligeance de M. Théophile Denis, toujours très au courant de toutes les questions relatives à l'enseignement des sourds-muets, j'ai eu connaissance de trois documents d'une haute importance concernant l'éducation de Marthe Obrecht. Je ne saurais me dispenser de les indiquer ici.

C'est d'abord un passage du rapport de M. l'inspecteur général Claveau adressé au ministre de l'Intérieur et publié dans le *Journal officiel* du 6 janvier 1886.

Puis, c'est une page, pleine de charme et d'émotion, de la brochure de M. Théophile Denis, *L'enseignement de la parole aux sourds-muets*, publiée également en 1886.

Enfin, c'est une communication de Mme Renard faite à la conférence Valentin Haüy et reproduite dans la revue le *Valentin Haüy* du mois de février 1890.

J'avoue que, si j'avais connu plus tôt ces trois documents, je n'aurais peut-être pas pensé à écrire l'article qu'on vient de lire. Mais cela prouve une fois de plus qu'il se trouve toujours quelqu'un pour constater que la France, quand il s'agit de bienfaisance, de charité et d'amour du bien, reste un pays de prodiges.

A. D.

CRÉATION

D'INSTITUTIONS NATIONALES DE SOURDS-MUETS

Dans le dernier numéro de la *Revue internationale*, nous avons donné *in extenso* le rapport sur l'assistance aux jeunes sourds-muets et aux jeunes aveugles, présenté par M. Lebon au Conseil supérieur de l'assistance publique.

Ce rapport a été discuté par le Conseil supérieur de l'Assistance publique dans sa session ordinaire du mois de janvier 1894. Voici les résolutions votées par cette assemblée :

I. — Une école normale destinée à former des candidats au professorat est annexée aux Institutions nationales de Paris et de Bordeaux.

II. — Il sera établi, par régions, un certain nombre d'institutions nationales des jeunes sourds-muets et des jeunes aveugles. Le ministre de l'Intérieur pourra affecter à cet usage celles des écoles existantes qui présenteraient les garanties nécessaires.

III. — En dehors de l'enseignement professionnel, nul ne peut être admis à enseigner dans une institution de sourds-muets sans avoir obtenu un des brevets institués par le ministre de l'Instruction publique et un diplôme délivré par un jury spécial et unique.

IV. — L'instruction comprend l'éducation intellectuelle, professionnelle et agricole, suivant les aptitudes des élèves.

Il sera fait chaque année un examen de classement.

V. — Les dépenses concernant l'instruction des sourds-muets et aveugles indigents sont à la charge de l'État, des départements et des communes, dans des proportions à déterminer ultérieurement.

Toutefois, les dépenses de cette nature concernant les

pupilles de l'Assistance sont réglées conformément à la loi du 5 mai 1869 et à celle du 24 juillet 1889. Elles constituent pour les départements une dépense obligatoire.

VI. — A côté de chacune des écoles d'aveugles et de sourds-muets, il sera institué un Comité de patronage dont le directeur de l'école fera partie.

UNE NOUVELLE REVUE ITALIENNE

Une nouvelle Revue va paraître incessamment en Italie ; elle aura pour titre : *Rassegna di Pedagogia e Otojatria*, per l'educazione e la cura dei sordomuti (*Revue de Pédagogie et d'Otologie*, pour l'éducation et le traitement médical des sourds-muets).

Comme on le voit, ce nouveau journal sera en quelque sorte une résurrection du *Sordo-Muto* de Milan, qui lui aussi poursuivait le but de « mettre d'accord les médecins et les instituteurs sur les principes, les théories et la nécessité du traitement médical et de l'éducation des sourds-muets ».

La *Rassegna di Pedagogia e Otojatria* aura pour directeur M. le professeur Ernesto Scuri, directeur de l'Institut royal des sourds-muets de Naples.

De la circulaire que nous avons sous les yeux nous extrayons les lignes qui suivent, résumant le programme de cette nouvelle publication : « Nous voulons, en somme, que la *Rassegna* soit une tribune pédagogique où l'on vienne surtout soutenir le principe du bénéfice de l'éducation étendu à tous les sourds-muets italiens, où chacun facilite l'œuvre des écoles dans le but d'obtenir de meilleurs résultats et où enfin l'on rencontre l'exposition fidèle et la critique mûre et rationnelle des méthodes et des procédés.

« Tel est notre modeste programme, telles sont les raisons de notre publication pour laquelle nous nous sommes assuré le concours efficace de vaillants pédagogues et de savants médecins otologistes. »

Voilà, on en conviendra, un beau programme et M. le professeur Scuri a prouvé par ses précédents ouvrages pédagogiques (dont plusieurs furent présentés à nos lecteurs) qu'il était capable de le remplir.

La *Rassegna* paraîtra mensuellement, en fascicules de 16 pages, à partir du présent mois de janvier. — L'abonnement annuel est de 5 francs pour l'Italie et de 6 francs pour l'Étranger.

La *Revue Internationale* salue cordialement l'apparition de la nouvelle publication italienne et forme les vœux les plus sincères pour sa prospérité.

A. Boyer.

NOUVELLE

—

AVENTURES D'UN ESPION SOURD-MUET

Le fait suivant a été raconté par un soldat fédéral, qui, pendant la grande guerre de sécession de l'Amérique du Nord, pénétra dans les lignes des confédérés en se faisant passer pour sourd-muet, en vue de s'assurer si certaine position était ou non bien défendue.

— A peine eus-je pénétré dans les lignes que je me trouvai en face d'un groupe de cavaliers. J'étais en costume de paysan et je portais un ballot sur mes épaules. La troupe était commandée par un lieutenant qui me demanda :

— Qui êtes-vous et où allez-vous?

C'était ma première épreuve. Chacun des hommes avait les

yeux fixés sur moi. Je considérai comme une courtoisie de laisser quelqu'un de ces hommes crier un peu avant de faire moi-même un premier signe.

— Laissons-le continuer son chemin, il semble muet. Il a pour le moins une figure assez originale.

J'écrivis alors sur mon ardoise :

— Que pourrai-je vous offrir?

Le lieutenant écrivit aussitôt cette réponse :

— Quoi donc? qui êtes-vous et où allez-vous?

Je dis que je me nommais Georges Byles, que j'étais marchand ambulant, confédéré. L'officier me demanda mon passeport; je lui répondis que, capturé par les Yankees trois jours avant, on me l'avait demandé et que je l'avais égaré au moment où on me l'avait rendu.

On me donna l'ordre de continuer ma route et à ce moment je pus voir les positions qui, soit dit en passant, étaient inexpugnables.

Jusqu'au moment où j'arrivai à la sentinelle avancée, je fus escorté et gardé à vue par un des cavaliers. Celui-ci avait mis son cheval au pas derrière moi, mais si près, que les naseaux de la bête me frôlaient les épaules sans que le cavalier s'en préoccupât en rien; du reste, celui-ci ne m'interpella pas une seule fois. Quand la sentinelle m'arrêta, je lui fis connaître mon nom et mon métier (toujours par écrit) et, quelques minutes plus tard, je me trouvai en présence de l'officier de garde. De là, on me conduisit escorté à l'officier de jour, qui me soumit à une épreuve si minutieuse que, si je n'eusse joué de mes cinq sens, j'aurais été un homme perdu. A notre arrivée, un des hommes de l'escorte dit :

— Voilà un sourd-muet qui n'a point de passeport. Le capitaine Parsher a ordonné de l'amener pour qu'on le surveille.

— C'est bien, répliqua l'officier, qui ne s'était même pas retourné pour nous voir; et un moment après, quand l'escorte se fût retirée, il se tourna à moitié vers moi pour me dire :

— Mettez-vous là pendant quelques minutes, je m'occuperai de vous tout à l'heure.

Cela fut dit sur un ton si indifférent et si naturel que je sentis mes muscles se mouvoir pour obéir. Je fus même sur le point de lever un pied... Comme je ne bougeai pas, immédiatement il se retourna tout à fait et commença une espèce d'interrogatoire. Je lui donnai en détail ma situation et, comme nous nous repassions l'ardoise pour la seconde fois, entra un capitaine. L'officier de jour dit :

— Nous avons pris un muet. Il est fort extraordinaire que cet homme, qui se dit marchand ambulant, vienne vendre à des soldats, gent terrible. Il prétend qu'il avait un passeport ou polk, mais que les Yankees le lui ont perdu l'autre jour. Ne voyez-vous pas cette tache de sang qu'il a sur sa manche gauche?

Moi, je ne détachai pas mon regard de la figure de l'officier pendant qu'il parlait. Je compris qu'il me tendait un piège; mais il le fit si adroitement qu'il s'en fallut de peu, de bien peu, que je m'y laisse prendre. En entendant parler de la tache de sang, je ne pus m'empêcher de fermer et d'ouvrir les yeux immédiatement, mais je ne les baissai pas pour regarder ma manche.

Alors il prit l'ardoise et écrivit dessus que je pouvais circuler dans le camp pendant la durée de sa garde et qu'après cela je passerai sous la surveillance du nouvel officier de jour.

Je déjeunai un peu, je vendis à peu près la moitié de mes effets et, lorsque, à ma façon, je demandai si je pouvais aller çà et là, aucune objection ne me fut faite. Les soldats me prirent pour ce que je me donnais, pour un muet; mais, tandis que ma conduite m'attirait les sympathies de quelques-uns, d'autres me faisaient subir de méchantes taquineries. Une fois que je m'étais assis au milieu d'un groupe, un farceur prit un pistolet et le déchargea à côté de mon oreille. J'avais entendu le tic-tac du chien quand on montait l'arme, aussi étais-je préparé à la détonation. Après cela, je remarquai qu'une des meurtrières était assez faiblement protégée; puis je me dis : mes effets sont tous vendus, rien de plus facile que de retourner par là à Dalton prendre ceux que j'y ai laissés à

mon passage. Je me mis donc à l'œuvre avec la plus grande facilité du monde, je me glissai dans cette ouverture ; mais à peine avais-je pénétré que j'étais arrêté.

Lorsqu'on m'eut pris, on me conduisit à la tente du général, où se trouvaient un grand nombre d'officiers. L'un d'eux qui était le chirurgien, parlait à voix basse avec le général. Je soupçonnai qu'il me tendait un nouveau piège et mes suppositions étaient fondées. Cette espèce de colloque fut fini au bout de cinq minutes, puis le général jeta par hasard un regard sur moi en disant :

— Asseyez-vous, je vous écoute.

Le chirurgien avait le regard attaché à mon visage, mais moi, de mon côté, je n'avais pas fait le moindre mouvement qui pût me compromettre.

— Asseyez-vous ! cria le général cette fois.

Moi, je ne voyais rien, si ce n'est son épée suspendue à un montant de la tente et je restai ainsi, jusqu'à ce que, tournant sur sa chaise, il me fit signe d'avancer. Je lui tendis alors mon ardoise et le crayon et il me demanda pourquoi je n'avais pas de passeport et où j'avais voulu aller. Pour ce qui était du passeport, je lui ai expliqué ce que j'ai dit précédemment et j'ajoutai que, en sortant par la meurtrière, j'avais eu l'intention d'aller à Dalton ou à Rome prendre d'autres marchandises pour vendre aux soldats. Le général parut complètement satisfait. Mais le chirurgien était un fin observateur connaissant les hommes, et il n'y avait pas moyen de lui faire sortir de la tête que je jouais la comédie. Je l'entendais causer à voix basse avec ses voisins. De ces derniers je ne craignais rien, mais je pus comprendre que le but de tous était d'encourager le chirurgien dans la tâche qu'il avait entreprise de me démasquer. Un grand nombre des épreuves auxquelles il me soumit paraîtront puériles au lecteur de ces lignes, mais il aurait fallu qu'il (le lecteur) fût à ma place pour comprendre tout ce qu'elles (les épreuves) avaient de terrible. Tout à coup il se leva, passa devant moi et, me frappant sur les épaules, me dit :

— Voyons la langue !

Si je n'avais eu les dents serrées, j'écartais les mâchoires.

— Tenez-vous droit ! Tel fut l'autre ordre. — Moi, je faisais le bossu et ces paroles passèrent devant moi comme une bombe ; cependant, je ne bougeai pas. Le chirurgien était furieux. Il me regarda fixement l'espace d'une demi-minute, puis il dit à ses compagnons :

— Il prétend avoir perdu son passeport. J'ai quelques détails à lui demander à ce sujet. Quelle date portait-il ?

Il me répéta la demande et je fus un moment sur le point de lui répondre, la voix même sortit sans que je m'en aperçusse, mais il n'en résulta rien de fâcheux, heureusement, car l'entrain du chirurgien à m'éprouver avait provoqué de grands éclats de rire dont le bruit avait couvert ma voix. Alors j'écrivis sur mon ardoise :

— Que dit l'officier ? Il croit peut-être que je suis un déserteur ?

— Il dit que vous nous trompez.

J'écrivis : Je trouve cela bien pénible dans la situation actuelle et la plaisanterie ou le soupçon peuvent seuls vous faire dire cela. Puis le général, me faisant un signe de tête, dit au chirurgien.

— Je ne veux le garder que jusqu'à demain midi.

On appela aussitôt un soldat de garde, qui me conduisit au cachot. Là je trouvai un individu pris, sans aucun doute, pour un motif analogue. Aussitôt qu'on eut refermé la porte derrière moi, il vint à ma rencontre et me dit en me prenant la main :

— Ah ! on t'a donc pris aussi ! Nous allons mourir ensemble !

— Je lui fis signe que j'étais sourd-muet, mais il répliqua :

— Ne me raconte donc pas ces choses-là. Je te connais bien et tu ne vas pas tarder à me reconnaître aussi. Je t'ai vu dans le quartier de Sherman une douzaine de fois. Je m'appelle Santiago Ross, espion. On m'a conduit dans ce cachot, il y a une semaine ; en conseil de guerre, j'ai été déclaré coupable et demain je serai pendu.

C'est de cette façon et de mille autres que cet individu con-

tinua, redoublant ses efforts pour me surprendre, jusqu'à ce que, au bout de quelques heures, il eût acquis la conviction qu'il perdait son temps.

Quant à moi, je ne dormis pas cette nuit-là. L'idée que le chirurgien me tendrait un nouveau piège me préoccupait. A cet effet, il se présenta vers minuit avec beaucoup de précaution, au milieu d'un groupe de soldats, et, sur un signe de lui, tous ses hommes se mirent à crier à mes oreilles. Je ne bougeai pas. Alors ils déchargèrent un mousquet au-dessus de moi et le chirurgien s'écria :

— Paresseux ! Dormillon ! on t'a blessé.

Moi, je savais bien qu'il n'en était rien ; aussi continuai-je à faire l'endormi, mais après, quand ils commencèrent à me secouer d'une façon violente, je me dis alors : « Voici le moment de m'éveiller. »

Au matin, mon compagnon de prison, le prétendu espion, fut retiré du cachot. Après le déjeuner, je m'assis le dos tourné à la porte et, pendant que j'étais dans cette position, je sentis qu'on ouvrait le plus doucement possible. Puis j'entendis le tic-tac d'un revolver qu'on arme. Mes nerfs se crispèrent, mais je ne tournai pas la tête. Le soir, on me conduisit de nouveau à la tente du général. Il était seul et il écrivit sur l'ardoise que je restais libre et qu'il me donnerait un passeport. Ce disant, il me tendit le papier, mais dix secondes plus tard il me disait tranquillement :

— Voyez donc si je n'ai pas oublié d'apposer ma signature au bas.

Ce ne fut pas la dernière épreuve. Il me conduisit jusqu'à la porte de la tente, fit signe à la sentinelle de me laisser passer, puis me dit :

— Prenez à gauche, parce que vous pourriez tomber dans le fossé.

Moi, je pris à droite et, après le dîner, je partis pour le Sud. Je ne sais ni ne puis m'expliquer comment je n'ai pas été découvert.

Jane THORNTON.

(Traduit du journal colombien *la Miscelanea.*)

EXPOSITION UNIVERSELLE DE LYON

CONGRÈS NATIONAL D'ASSISTANCE PUBLIQUE

RÈGLEMENT GÉNÉRAL

I. — Installation et but du congrès

Article premier. — Un Congrès national d'assistance se tiendra, à Lyon, du 25 juin au 30 juin 1894.

Article 2. — Le but de ce Congrès est de reunir, à Lyon, au moment de l'Exposition, les personnes de tous les pays, qui voudront discuter les questions se rattachant au progrès de l'assistance en France.

Article 3. — Les administrations hospitalières, les sociétés scientifiques, les facultés, les corporations, les syndicats, etc., sont invités à prêter leur concours à cette œuvre et à s'y faire représenter par des délégués. Cette invitation est adressée individuellement à toutes les personnes que leurs travaux, leurs fonctions, leur amour du bien ou leurs sentiments charitables dirigent sur l'étude des questions d'assistance.

II. — Travaux du congrès

Article 4. — Le Comité d'organisation a résolu d'appeler particulièrement la discussion sur un certain nombre de questions dont le programme est annexé au présent règlement. Pour chacune d'elles, un mémoire, rédigé par des rapporteurs spéciaux, sera, si les ressources le permettent, adressé aux adhérents, un mois au moins avant l'ouverture du Congrès.

Article 5. — Néanmoins, d'autres questions intéressant l'assistance pourront être soumises aux délibérations du Congrès. Leurs auteurs sont tenus d'envoyer leurs mémoires au moins un mois à l'avance. Le Comité d'organisation demeurera juge de l'opportunité de chaque communication.

Article 6. — Le Congrès tiendra deux séances par jour. La première, à 9 heures du matin, sera consacrée à l'examen des questions laissées à l'initiative individuelle, visées par l'article précédent. La seconde, à 2 heures, sera réservée à la discussion des questions proposées par le Comité d'organisation.

Article 7. — Un discours, une lecture ne pourront durer plus de 15 minutes, à moins que l'assemblée consultée n'en décide autrement. Le même orateur ne pourra parler plus de deux fois sur le même sujet.

Article 8. — Les travaux du Congrès seront recueillis et publiés sous la direction du Comité d'organisation, qui se réserve le droit de limiter l'étendue de chaque publication.

Chaque orateur pourra donner au secrétariat, dans la journée, le résumé de sa communication ou de ses observations.

III. — Composition du congrès

Article 9. — Le Congrès se compose de membres adhérents, nationaux ou étrangers.

Article 10. — Les dames peuvent être membres du Congrès.

Article 11. — Les membres adhérents seront soumis à une cotisation de vingt francs. Ils auront droit à toutes les publications du Congrès.

Article 12. — Les membres adhérents au Congrès pourront seuls présenter des travaux, en séance, et prendre part aux discussions et délibérations. Ils recevront une carte personnelle, qui leur sera délivrée par les soins du Comité d'organisation.

IV. — Questions posées par le comité d'organisation

1° La loi du 15 juillet 1893, sur l'assistance médicale gratuite et ses conséquences administratives ;

2° Revision de la loi Roussel ;

Application des lois protectrices des enfants moralement abandonnés ;

3° De l'organisation de l'assistance hospitalière il y a un siècle et de l'organisation actuelle ;

4° De l'assistance des dégénérés et des idiots.

INFORMATIONS

Récompense décernée par l'Académie de médecine de Paris. — Dans sa séance publique annuelle du 12 décembre dernier, l'Académie de médecine a accordé un certain nombre de récompenses parmi lesquelles nous relevons avec plaisir la suivante : « Sur le prix Meynot une somme de 16,000 francs est décernée au docteur Tscherning, de Paris. »

On sait que M. le docteur Tscherning est le médecin-oculiste de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Nos plus vives félicitations au lauréat.

*
* *

Assassinat d'une sourde-muette. — Toulouse, 17 décembre. — Le cadavre d'une vielle femme, âgée de soixante-dix ans, sourde-muette, amputée d'un poignet, vivant d'aumônes, nommée Françoise Delample, était découvert, il y a quelques jours, dans un fossé sur la route de Griffoulet

à Lardenne. Cette femme avait été évidemment assassinée. Un jeune cultivateur de Lardenne, Justin Verseby, soupçonné d'avoir commis le crime, fut arrêté.

Il a fini par entrer dans la voie des aveux. Il a raconté que, rencontrant le 8 décembre, la vieille mendiante, il l'attira dans la maison de son père à ce moment absent, la brutalisa, la viola et l'assomma enfin à coups de bâton sur le front. Le crime accompli, il avait fouillé sa victime et pris vingt sous en monnaie de billon renfermés dans sa poche.

Le père de l'assassin est compromis pour avoir essayé d'égarer la justice.

*
* *

L'institut départemental des sourds-muets et des sourdes-muettes d'Asnières. — Dans une des séances de la dernière session, le Conseil général de la Seine a voté, sur la proposition de M. Faillet, une somme d'environ 400,000 francs pour l'achat d'une propriété de huit mille mètres sise à Asnières, composée d'un parc, de deux vastes cours et de bâtiments considérables que l'on vient d'aménager pour une école toute spéciale : l'Institut laïque des sourds-muets et sourdes-muettes de la Seine.

Grâce à l'activité de la Commission spéciale chargée de l'étude de la question et grâce au concours de l'Administration, l'établissement s'ouvrira en janvier pour cent cinquante filles et garçons âgés de six ans au moins.

Vers leur treizième année, tout en continuant les cours élémentaires *selon la méthode orale*, les garçons seront initiés d'abord d'une façon générale au travail du fer et du bois. Plus tard, ils se spécialiseront de manière à être capables de gagner leur vie dans des conditions d'égalité avec les autres jeunes ouvriers.

De leur côté, les filles recevront aussi l'enseignement primaire ; puis les professions les plus courantes leur seront montrées, afin de les mettre à même, vers seize ou dix-sept

ans, d'obtenir dans les ateliers ou dans les familles un salaire honorable.

Le personnel de l'Institut sera nécessairement nombreux, car l'on sait que, pour l'enseignement par la méthode orale, maître et maîtresse ne peuvent avoir plus de dix à douze élèves à la fois.

Cette création fait le plus grand honneur au département et à Paris ; elle est, d'ailleurs, le complément de l'École des aveugles.

M. Faillet, président de la Commission, ne veut pas se laisser attribuer tout le mérite de cette création. « La plus grande part, nous a-t-il dit, en revient à mes collègues Gibert, Dubois, Thuillier, Weber, et surtout à Blondel, dont la compétence dans les questions d'enseignement est appréciée hautement. »

(L'*Éclair*, de Paris.)

*
* *

Nous apprenons que, sur la proposition de M. l'inspecteur d'Académie, directeur de l'Enseignement primaire, M. le Préfet de la Seine vient de nommer M. Gustave Baguer, ancien instituteur public de la ville de Paris, directeur de l'Institut départemental des sourds-muets et des sourdes-muettes d'Asnières.

*
* *

Le 182e anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Epée et l'Association amicale des sourds-muets de Paris. — C'était le 24 novembre dernier le 182e anniversaire de la naissance de l'abbé de l'Epée, le père intellectuel des sourds-muets, comme ils se plaisent à l'appeler eux-mêmes.

L'Association amicale des sourds-muets a célébré cet anniversaire « de rédemption », ainsi que l'a dit le président de la fête d'hier, par un banquet fraternel qui a eu lieu au restaurant Bonvalet, boulevard du Temple. Ce banquet a été suivi d'une représentation funambulesque donnée par les artistes du Comité des sourds-muets mimes et d'un bal.

Le nombre des sociétaires augmente tous les jours. On comptait à ce banquet un nombre beaucoup plus considérable de convives que dans les précédents.

Le président d'honneur était M. Alexis Muzet, vice-président du Conseil municipal de Paris.

M. Muzet a été au Conseil municipal l'avocat des sourds-muets de Paris au sujet de la subvention à eux accordée pour se rendre au Congrès international de Chicago.

A ses côtés, avaient pris place MM. Ernest Simon, président effectif du banquet, surveillant général honoraire de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris ; Génis, président de l'Association ; notre excellent confrère Henri Gaillard, secrétaire ; Dusuzeau, Desperriers, etc., membres du bureau.

Au dessert, M. Simon a pris le premier la parole, le geste devrions-nous dire, et a porté un toast fort applaudi à M. Muzet et à ses collègues Blondel et Weber du Conseil municipal.

M. Génis a bu à la Ville de Paris, protectrice des sourds-muets.

M. Muzet, qui assistait pour la première fois à un banquet de sourds-muets, a dit que rarement il avait assisté à un spectacle plus touchant.

Le vice-président du Conseil municipal se félicite de leur avoir été agréable et termine en assurant l'Association des sourds-muets de la sympathie du Conseil municipal tout entier.

Il boit à l'Association.

Tandis que M. Muzet prononçait son discours, M. Henri Gaillard le mimait pour les non entendants ; ceux-ci débordaient d'enthousiasme et applaudissaient avec frénésie les gestes fidèlement expressifs de notre confrère.

A la fin du discours, quelques-uns d'entre eux ont crié de cette voix gutturale particulière aux sourds-muets parlants : « Vive le Conseil municipal de Paris ! » et la plupart, émus jusqu'aux larmes, sont venus serrer la main de M. Muzet.

M. Dusuzeau a ensuite mimé une allocution patriotique

avec une expression pleine de cœur. Il a bu à la France et à la mémoire de l'abbé de l'Épée.

La représentation funambulesque n'a pas été moins intéressante. MM. Varenne, Beaudinot, Cambuzat et Baudeux ont mimé, aux applaudissements de tous, les fables de la Fontaine : *le Savetier et le Financier* et *le Chêne et le Roseau*, puis une pantomime fort divertissante, *le Troupier et la Nourrice*, et enfin une monomime, *le Rendez-vous*.

Le bal qui a suivi la représentation a été animé d'un entrain *ininterrompu*. C'est en eux-mêmes que les sourds-muets portent le rythme musical ; ils valsent fort bien sans violons.

(Le *Radical*, de Paris.) C. B.

*
* *

Le monument du général Ladreit de Lacharrière. — Un décret approuvant une délibération du Conseil municipal de Créteil (Seine) autorise l'érection sur le territoire de cette commune d'un monument à la mémoire du général Ladreit de Lacharrière et des soldats français tués au combat de Montmesly, le 30 novembre 1870.

On sait que le savant spécialiste, M. le Dr Ladreit de Lacharrière, le médecin en chef de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, est le neveu du brave général qui, bien qu'atteint depuis plusieurs années par la limite d'âge, avait voulu reprendre du service pour défendre son pays.

*
* *

Une sourde-muette aveugle. — Thérèse Enner, née en 1873 à Lainsville (Heutnchy), est devenue aveugle à l'âge de cinq ans, sourde à six ans ; à huit ans elle était en outre muette. Ses parents, qui étaient Bavarois, étant morts, Thérèse fut confiée à sa sœur, puis placée dans l'Institution nationale des sourds-muets de Würzbourg. Là elle reçut une instruction complète au moyen d'une méthode combinée de signes, de la dactylologie et de la *parole*.

*
* *

Un monument à l'abbé Balestra. — *Côme.* — Dans cette ville un monument va être érigé à la mémoire de l'abbé Séraphin Balestra, qui s'est illustré comme propagateur de la méthode orale et mourut à Buenos-Ayres le 26 octobre 1886.

*
* *

Fêtes jubilaires de professeurs de sourds-muets en Allemagne. — Le 17 juillet, à Gmünd, l'inspecteur M. Hirzel célébrait le cinquantième anniversaire de son entrée dans la carrière de l'enseignement des sourds-muets. En 1843, il débuta comme professeur dans l'école de Zurich; en 1846, il fut nommé premier professeur dans la nouvelle institution de Nürtingen et, depuis 1873, il est inspecteur des institutions de sourds-muets à Gmünd, dans le Wurtemberg. Il est membre honoraire des sociétés de sourds-muets de Berlin et Stuttgart et publie un journal, *Feuille pour les sourds-muets.* Plusieurs médailles lui ont été décernées pour ses mérites.

Nos chaleureuses félicitations à M. Hirzel.

*
* *

Würzbourg. — M. Schuster, qui, depuis cinquante ans, remplit avec dévouement les fonctions de professeur des sourds-muets, a reçu de Sa Majesté Royale la médaille d'honneur de l'ordre de Saint-Louis. La fête jubilaire a été célébrée dans l'Institution des sourds-muets de Würzbourg.

*
* *

Les sourds-muets artistes. — Le ministère des Beaux-Arts vient d'acquérir, pour la somme de 1,200 francs, la reproduction d'un tableau du musée de Cherbourg : l'*Atelier de Houdon.* Cette copie, exécutée d'après la toile de Boilly, est

due à notre ami, M. Maurice Le Cesne, peintre sourd-muet de talent. L'œuvre, aussi fidèle que réussie, du jeune peintre est destinée au musée de Versailles, ville dans laquelle le sculpteur Houdon est né.

Cette acquisition, par l'État, du travail de M. Maurice Le Cesne, lui fait vraiment honneur, et nous sommes heureux de l'en féliciter.

René DESPERRIERS.

*
* *

Un sourd-muet candidat. — Le sourd-muet feu Ferdinand Berthier se présenta, en 1843, comme candidat à la députation. Il n'eut que quelques voix. Nous croyons curieux de mettre sous les yeux de nos lecteurs la déclaration qu'il adressa :

« *Aux Clubs Parisiens*,

« Citoyens,

« Sourd-Muet, habitant Paris depuis trente-sept ans, fondé de pouvoirs de mes 22,000 frères que possède la France, je me présente comme candidat à l'Assemblée nationale sous les auspices de notre très sainte trinité politique : *la Liberté*, *l'Égalité*, *la Fraternité*. La capitale compte à peu près 200 sourds-muets libres qui m'accordent leurs suffrages ; et, comme le nombre requis pour avoir le droit de siéger à la Convention ne se trouve pas, tant s'en faut, atteint par ce chiffre, je viens avec confiance faire appel à votre patriotisme pour me porter sur la liste des trente-quatre concitoyens que vous allez élire.

« Toutes les classes de la société doivent être représentées à la nouvelle Chambre. Pourquoi cette portion si intéressante et si nombreuse de la population française, dont je m'honore d'être le mandataire auprès de vous, en serait-elle exclue? Une infirmité quelconque serait-elle par hasard un titre d'excommunication, quand, évidemment, elle n'est pas un obstacle

à la manifestation de la pensée libre et à l'élan patriotique du sentiment? Ne puis-je pas être instruit des délibérations de l'Assemblée par écrit ou par les journaux ou par quelque collègue possédant le langage mimique (et il y en aura beaucoup à la Convention)? Ne puis-je pas y répondre par écrit aussi et faire lire mon discours par quelque ami appartenant à l'Assemblée comme cela s'est pratiqué plus d'une fois dans les précédentes législatures pour un collègue malade ou empêché !

« M. de Kodenbach a été admis, quoique aveugle, à figurer à la Chambre des représentants belges. Encore une fois, pour quelle raison les portes de la nouvelle Chambre française seraient-elles fermées à un sourd-muet connu dans le monde pour être le soutien, l'avocat, le conseil, le père de ses semblables, qui a si souvent porté, vous le savez tous sans doute, à l'ancienne tribune législative les réclamations et les vœux de la *France sourde-muette !*

« Après avoir contribué pour une faible part à faire gagner à mes frères du terrain dans la société, après m'être raidi contre tous les obstacles pour leur faire obtenir à tous, sans exception, seraient-ils illettrés, la pleine et entière jouissance de leurs droits politiques et civils à l'égal des parlants, je crois avoir acquis le droit d'intervenir dans les affaires du pays, tant comme citoyen franchement républicain que comme organe dévoué des 22,000 sourds-muets français.

« De concert avec tous les vrais patriotes, je réclamerai avec persévérance non seulement l'application rigoureuse, mais aussi toutes les conséquences du principe de la souveraineté populaire, proclamé de tout temps, mais jamais réalisé.

« La douloureuse expérience que j'en ai faite plus d'une fois chez les sourds-muets comme chez les parlants me donnera, Dieu et le peuple aidant, la force et la volonté de faire régner enfin l'égalité là où la faveur a trôné trop longtemps.

« C'est la première faveur que je prends la liberté de solliciter de vos sympathies populaires, n'en ayant jamais demandé à la Restauration ni à la dynastie d'Orléans, et n'ayant

jamais obtenu la moindre récompense des divers services que j'ai rendus depuis bientôt trente ans à la cause sacrée de mes frères.

« En attendant mon mandat de votre concours éclairé et fraternel, il me suffira, je pense, de déclarer à la face du ciel que personne ne sera plus sincèrement, plus activement dévoué que moi aux intérêts, au bonheur et à la gloire de notre sainte République.

« FERDINAND BERTHIER,

« *Ancien électeur du dixième arrondissement, doyen des professeurs de l'Institut national des sourds-muets de Paris, président de la Société centrale républicaine des sourds-muets de France.* »

(La *Gazette des Sourds-Muets.*)

*
* *

Ecoles maternelles pour sourds-muets aux États-Unis. — Une *Union of Kindergartners for the Deaf* a été constituée à Chicago, le 17 juillet dernier, sous la présidence de Miss Mary Mac Cowen. Elle a pour but d'établir dans les écoles de sourds-muets des classes maternelles (Kindergarten) pour les petits au-dessous de six ans.

*
* *

Un sourd-muet sauveteur. — M. Louis Gauthier, sourd-muet, habitant Paris, vient d'obtenir une médaille d'argent de la *Société des Mariniers-Ambulanciers* pour avoir tenté, au péril de sa propre vie, de sauver une femme qui se noyait en Seine.

Tous nos éloges et nos félicitations à ce courageux sourd-muet.

* *

Un nouveau journal. Le *Guide du sourd-muet*, se publie à Naples. Il paraît mensuellement.

*
* *

Le Congrès national des professeurs de sourds-muets américains de Chicago de 1893. — Les *American Annals of the Deaf* nous apprennent que ce Congrès comptait deux cents instituteurs de sourds-muets, dont un Anglais, un Écossais et deux Irlandais.

Le Comité d'organisation du Congrès vient de publier le compte rendu des séances tenues les 17, 19, 21 et 24 juillet dernier.

Aussitôt que cet intéressant travail nous sera parvenu, nous en donnerons une analyse à nos lecteurs qui ont pu prendre connaissance, dans notre numéro d'août dernier, des trente-cinq questions traitées au Congrès américain.

*
* *

M. le Dr Noyes, président du Comité du programme du Congrès des professeurs de sourds-muets à Chicago, superintendant de l'Institution de Minnesota, a été brusquement frappé d'une paralysie de la gorge, le jour même de la rentrée des classes.

M. J.-L. Noyes était le rapporteur, au Congrès, de la question : « Congrès et Conférences de professeurs de sourds-muets. »

*
* *

Statistique des sourds muets en Angleterre. — Du recensement opéré l'année dernière, il ressort que l'Angleterre renferme 29,280 sourds-muets pour une population de

29,002,525 habitants, soit une proportion de un sourd-muet pour 2,043 habitants.

(*Quaterly Review of Deaf Mute Educacion.*)

*
* *

Création d'une École de réforme des enfants assistés. — L'Assistance publique de la Seine vient de fonder à Belle-Isle-en-Mer un établissement qui prendra le titre « d'École de réforme des enfants assistés », et dont l'administration sera confiée au directeur de la colonie pénitentiaire déjà installée dans cette localité.

Les locaux sont disposés pour recevoir 60 élèves, à qui il serait fait un cours de matelotage, de timonnerie, etc. Un matériel d'embarcations sera mis à leur disposition ; ils pourront ainsi, si leur conduite ne laisse rien à désirer, contracter à leur sortie de l'établissement un engagement pour les équipages de la flotte. Des ateliers de couture et de cordonnerie seront également créés.

On va commencer par diriger sur Belle-Isle quinze enfants pris parmi les plus indisciplinés.

*
* *

Musée universel des sourds-muets. — Mme Théobald vient d'offrir au Musée des sourds-muets le modèle original de la statue de l'abbé de l'Épée, qui avait été donné à son mari par l'éminent statuaire, M. Félix Martin. Cette esquisse est vraiment à sa place dans une galerie qui s'ouvre à quelques pas du monument en bronze élevé dans la cour d'honneur de l'Institution nationale. A ce don précieux Mme Théobald a joint le buste en terre cuite de son mari, exécuté par M. Félix Martin.

D'autres dons intéressants, dont l'énumération complète serait trop longue, sont venus enrichir récemment notre Musée ; nous citerons :

***

Deux ouvrages du sculpteur sourd-muet américain M. Douglas Tilden : un *Projet de monument* à la mémoire du Dr Peet, de New-York, et une fantaisie fort originale : *Le jeune acrobate ;*

Une œuvre peinte de M. Olivier Chéron, sourd-muet : *La plage d'Arromanches*, et un dessin au crayon noir : *Ruines de la Cour des Comptes ;*

Un fin médaillon de l'abbé de l'Épée, par M. Cornet, sculpteur sourd-muet de Liège ;

Quatre esquisses peintes du sourd-muet Frédéric Peyson, don de son neveu, M. Rouët, de Lesparre ;

Un portrait de Pierre Ponce de Léon, le célèbre instituteur espagnol du XVIe siècle, don de M. Valls y Ronquillo, directeur de l'Institution de Barcelone ; du même donateur : le portrait de son élève Innocencio Junkar, sourd-muet aveugle ;

Le portrait d'Hélène Keller, célèbre sourde-muette aveugle, don du Volta-Bureau ;

Le portrait du P. Bouchet, aumônier et directeur de l'enseignement de l'Institution de la Chartreuse d'Auray, donné par son auteur, M. Joseph Vivien ;

Le portrait de l'impératrice Marie Feodorowna, fondatrice de la première Institution de sourds-muets en Russie, don de M. Ad. Bélanger ;

Le portrait de l'abbé Garnier, fondateur de l'Institution de Saint-Brieuc, don de M. l'abbé Bertho ;

Les portraits de la Mère Rouzot et de la sœur Chauvigné, fondatrices de l'Institution des sourds-muets de Besançon, don de l'Institution de Pelousey ;

Des portraits d'instituteurs américains, rapportés et offerts par M. H. Gaillard ;

Des portraits de l'abbé de l'Épée, des vues d'institutions, de divers donateurs, etc. etc.

Parmi les acquisitions, nous devons signaler particulièrement une jolie petite toile de Drolling, représentant Sicard et ses élèves dans une séance publique.

NÉCROLOGIE

Miss Emma GARRETT

Nous avons le regret d'apprendre la mort de Miss Emma Garrett, directrice-fondatrice de l'*École maternelle pour les sourds-muets de trois à six ans* de Philadelphie, l'un des plus fermes champions de la méthode orale aux États-Unis.

Miss Emma Garrett avait été directrice de l'Institution des sourds-Muets de Pensylvanie et c'est en cette qualité qu'en 1889 elle visita, en compagnie de sa sœur, Miss Mary-E. Garrett, les principales écoles de sourds-muets d'Europe.

L'Institution nationale de Paris s'honore d'avoir reçu la visite de l'éminente institutrice qui vient de disparaître ; le peu de temps qu'elle y avait passé avait suffi pour nous permettre de juger son réel talent et l'élévation de son caractère.

Miss Emma Garett avait publié une relation de ses visites aux écoles d'Europe sous le titre de *Report of Visits to Eurppean Scools for the* Deaf.

Giovanni GRANDI

Le dernier numéro de l'*Educazione dei sordomuti* nous apporte la nouvelle de la mort de M. Giovanni Grandi, vice-président de la Commission consultative de l'Institution des sourds-muets pauvres de Milan.

INSTITUT DÉPARTEMENTAL

DE SOURDS-MUETS & DE SOURDES-MUETTES D'ASNIÈRES

Délibération du Conseil général de la Seine du 29 novembre 1893. — Approbation du règlement général et du règlement concernant le personnel.

M. FAILLET, RAPPORTEUR

(Extrait du *Bulletin Municipal officiel de la Ville de Paris*, du 3 décembre 1893.)

Le Conseil général,

Vu sa délibération du 16 juin 1893 portant création d'un internat départemental de sourds-muets à Asnières;

Vu le mémoire, en date du 27 novembre 1893, par lequel M. le préfet de la Seine lui soumet:

1° Un projet de règlement général de cet établissement;

2° Un projet de règlement concernant le personnel;

Ces dits projets approuvés par la Commission départementale des sourds-muets ;

Sur le rapport de sa Commission spéciale,

Délibère:

Sont approuvés les projets susvisés de règlement général et de règlement concernant le personnel de l'Internat départemental de sourds-muets à Asnières:

INSTITUT DÉPARTEMENTAL DE SOURDS-MUETS

Projet de règlement général

(Texte approuvé par la Commission du Conseil général, séance du 14 novembre 1893)

Article premier. — L'Institut départemental de sourds-muets reçoit gratuitement, dès l'âge de six ans, les enfants sourds-muets des deux sexes, de nationalité française, et dont les familles sont domiciliées depuis deux ans au moins dans le département de la Seine.

Les admissions auront lieu, dans la limite des places disponibles, sui-

vant le rang d'inscription. L'attribution des bourses sera soumise à la ratification du Conseil général de la Seine.

Art. 2. — Chaque demande d'inscription doit être accompagnée des pièces suivantes :

1° Un extrait de l'acte de naissance ;

2° Un certificat constatant que la surdimutité du candidat est complète et ne paraît pas curable ; que l'enfant a été vacciné avec succès et, s'il a plus de dix ans, qu'il a été revacciné, qu'il n'est point épileptique, qu'il n'est affecté d'aucune maladie contagieuse ni de scrofule au second degré, qu'il jouit de la plénitude de ses facultés intellectuelles et qu'il est apte à tous les travaux dont les sourds-muets sont capables.

Ce certificat sera délivré par le médecin attaché à l'Institut départemental. Il sera visé par le directeur de l'établissement ;

3° Un certificat du maire constatant que les parents ne peuvent subvenir aux frais d'éducation de leur enfant ;

4° Un extrait du rôle des contributions délivré par le percepteur.

Les inscriptions sont reçues à la préfecture de la Seine.

L'admission n'est définitive que lorsque l'aptitude de l'enfant a été reconnue à l'école même.

Art. 3. — L'Institut départemental des sourds-muets reçoit également des élèves libres qui ont à payer, par dixième et d'avance, la rétribution annuelle suivante : pour les internes, 1,000 francs ; pour les demi-pensionnaires, 600 francs ; pour les externes, 400 francs.

(Ne pourront être admis comme élèves libres que les enfants dont les familles sont domiciliées dans le département de la Seine. Le nombre des élèves libres ne pourra dépasser un vingtième de l'effectif total.)

Art. 4. — L'école comporte trois sections :

1° Garçons et filles de six à neuf ans ;

2° Garçons de plus de neuf ans ;

3° Filles de plus de neuf ans.

Ces trois sections sont placées sous une même autorité administrative et pédagogique ; les instituteurs et institutrices suivront un programme uniforme.

Les enfants de chaque section n'ont aucune communication avec les élèves des autres sections.

Art. 5. — L'enseignement est donné par la *méthode orale pure.*

Les études comprennent :

1° La parole articulée et la lecture sur les lèvres ;

2° L'instruction primaire suivant d'aussi près que possible les programmes fixés pour les écoles d'entendants par l'arrêté du 27 juillet 1882 ;

3° L'apprentissage d'une profession.

Art. 6. — Quand les élèves ont atteint l'âge de treize ou quatorze ans, suivant leur degré de développement, ils choisissent le métier dont ils veulent faire l'apprentissage. Des ateliers sont annexés à l'Institution. Quelques heures sont réservées chaque jour au perfectionnement de l'instruction primaire et du langage.

Art. 7. — La durée de l'apprentissage est de quatre années. Le Conseil de surveillance choisit chaque année les élèves-ouvriers qui peuvent être maintenus à l'atelier après les quatre années réglementaires d'apprentissage.

Nul élève ne peut rester à l'Institut après l'âge de vingt et un ans.

Projet de règlement concernant le personnel

(Texte approuvé par la Commission du Conseil général, séance du 14 novembre 1893)

Article premier. — Dans l'Institut départemental de sourds-muets établi en vertu de la délibération du Conseil général en date du 16 juin 1893 et de l'arrêté préfectoral du 20 juillet 1893, le personnel administratif et enseignant comprend :

A. — *Personnel administratif*

Un directeur ;
Un économe, régisseur comptable ;
Un médecin, un médecin auriste, un médecin oculiste.

B. — *Personnel enseignant*

Des instituteurs adjoints ;
Des institutrices adjointes ;
Des maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires.

C. — *Personnel d'enseignement et de surveillance*

Des maîtres-répétiteurs ;
Des maîtresses-répétitrices.

D. — *Les gagistes*

Art. 2. — Le directeur est nommé par le Préfet et sur le rapport de l'inspecteur d'Académie, directeur de l'Enseignement primaire. Il doit être pourvu du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, ou d'un baccalauréat.

Art. 3. — L'économe régisseur-comptable est nommé par le Préfet sur le rapport de l'inspecteur d'Académie, directeur de l'Enseignement primaire. Il doit être pourvu du brevet supérieur ou d'un baccalauréat, ou compter dix années de services comme employé à la préfecture de la Seine.

Art. 4. — Le médecin doit faire au minimum deux visites par semaine, et se rendre à toutes les convocations qui lui sont adressées par le directeur de l'école. Il reçoit une indemnité non soumise à retenue de 800 fr. par an.

Un médecin auriste domicilié à Paris est chargé de constater la surdi-mutité des enfants qui sollicitent leur admission à l'Institut départemental de sourds-muets. Il leur délivre gratuitement le certificat exigé à l'ar-

ticle 2 du règlement général. Il doit faire à l'école une visite au moins par semaine. Il reçoit une indemnité non soumise à retenue de 500 fr. par an.

Un médecin oculiste est également tenu de faire une visite hebdomadaire. Il reçoit une indemnité non soumise à retenue de 300 fr. par an.

Les médecins sont nommés par le Préfet sur une liste de présentation comprenant deux noms, et dressée par la Commission de surveillance de l'école.

Art. 5. — Les maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires doivent être pourvus du diplôme spécial correspondant aux fonctions qu'ils exercent, et tel qu'il est déterminé par les règlements universitaires. A défaut du diplôme requis, ils ne peuvent être que délégués à titre provisoire dans leurs fonctions. Ils sont nommés ou délégués par le Préfet dans les conditions spécifiées par l'article 28 de la loi du 30 octobre 1886 (1).

Art. 6. — Les instituteurs-adjoints et les institutrices-adjointes, titulaires ou stagiaires, sont nommés dans les conditions prévues par les articles 26 et 27 de la loi du 30 octobre 1886 et de l'article 37 de la loi du 25 juillet 1893 (2).

Art. 7. — Les maîtres-répétiteurs et les maîtresses-répétitrices sont choisis parmi les instituteurs-adjoints et les institutrices-adjointes. Ils doivent remplir les conditions de capacité déterminées par les lois scolaires et sont nommés dans les mêmes conditions que les instituteurs publics.

Art. 8. — Le directeur reçoit un traitement de 6,000 francs, qui peut

(1) Les enseignements accessoires sont les suivants : langues vivantes, dessin, comptabilité, calligraphie, chant, gymnastique et exercices militaires, travail manuel.

En ce qui concerne le personnel pour le travail manuel, la Commission de surveillance de l'établissement dresse, pour chaque emploi vacant, une liste de trois candidats, parmi lesquels le Préfet exerce son choix. Cette liste est accompagnée de certificats signés par les membres de la Commission et attestant la capacité professionnelle des candidats. (Article 13 du décret du 17 mars 1888.)

(2) Les instituteurs et les institutrices stagiaires enseignant en vertu d'une délégation de l'inspecteur d'Académie.

Cette délégation peut être retirée par l'inspecteur d'Académie sur l'avis motivé de l'inspecteur primaire. (Art. 26 de la loi du 30 octobre 1886.)

(Les délégations de stagiaires doivent être accordées en observant l'ordre suivant : 1° les élèves sortis de l'École normale du département avec le brevet supérieur ; 2° les élèves sortis de l'École normale du département non munis du brevet supérieur, mais qui prennent l'engagement de s'y présenter au cours de leur stage ; 3° les élèves d'une autre école normale de l'Académie ou des départements limitrophes, munis du brevet supérieur et restés sans emploi dans leur département d'origine ; 4° les jeunes gens du département munis soit du brevet supérieur, soit du brevet élémentaire et du certificat d'études primaires supérieures, soit du seul brevet élémentaire.)

Pour être nommé instituteur titulaire ou institutrice titulaire, il faut avoir fait un stage de deux ans au moins dans une école publique ou privée, et être muni du certificat d'aptitude pédagogique.

s'élever jusqu'à concurrence de 8,000 francs au maximum par augmentations successives de 500 francs ; mais ces augmentations ne peuvent être accordées qu'après trois années au moins de jouissance du dernier traitement.

Ledit traitement sera soumis aux retenues du vingtième au profit de la caisse des retraites de la préfecture de la Seine.

Il est en outre accordé au directeur une indemnité annuelle de 1,000 fr. pour frais fixes. Il a droit au chauffage et à l'éclairage.

Art. 9. — L'économe régisseur-comptable reçoit un traitement de 4,000 francs, qui peut s'élever jusqu'à concurrence de 6,000 francs au maximum par augmentations successives de 500 francs. Ces augmentations ne peuvent être accordées qu'après trois années au moins de jouissance du dernier traitement.

Ledit traitement est soumis aux retenues du vingtième au profit de la caisse des retraites de la préfecture de la Seine. Il a droit, en outre, à une allocation non soumise à retenue de 500 francs pour indemnité de caisse. Il est logé dans l'établissement et a droit au chauffage et à l'éclairage. A défaut de logement, il recevra une indemnité annuelle de 800 francs.

Art. 10. — Les maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires reçoivent des allocations qui seront fixées pour chacun d'eux, d'après l'avis de la Commission de surveillance. Ces allocations ne pourront, en aucun cas, être plus élevées que celles qui sont prévues par le décret du 3 août 1890 (1), pour le personnel des écoles primaires supérieures de la ville de Paris.

Art. 11. — Les instituteurs-adjoints et institutrices-adjointes reçoivent les traitements et indemnités prévus par le règlement du 20 août 1892 (2).

(1) Les maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires reçoivent une allocation annuelle non soumise à retenue, et dont le taux, calculé à raison d'une heure de leçon par semaine, est fixé ainsi qu'il suit :

Langues vivantes, dessin et comptabilité, de 250 à 350 fr. ;

Calligraphie, chant, de 200 à 300 fr. ;

Gymnastique et exercices militaires, de 150 à 250 fr. ;

Travail manuel, de 100 à 150 fr.

Les maîtres chargés de ces divers enseignements reçoivent, au moment de leur nomination, l'allocation la moins élevée ; ils peuvent, après trois années au moins d'exercice, obtenir des augmentations successives de 25 fr. par an, jusqu'à ce qu'elles aient atteint le taux maximum. (Art. 12 du décret du 3 août 1890 pour le personnel des écoles primaires supérieures de la ville de Paris.)

(2) Les instituteurs stagiaires et les institutrices stagiaires reçoivent un traitement de 800 fr., une indemnité de résidence de 500 fr. et une indemnité de logement de 600 fr.

Les instituteurs titulaires adjoints et les institutrices titulaires adjointes sont répartis en cinq classes, dont les émoluments sont fixés ainsi qu'il suit :

1° *Instituteurs adjoints*

5e Classe.	Traitement,	1.000 fr.	Indemnité de résidence.	800 fr.	Ind. log.	600
4e —	—	1.200	—	900	—	600
3e —	—	1.500	—	900	—	600
2e —	—	1.800	—	900	—	600
1re —	—	2.000	—	1.000	—	600

La retenue sera opérée sur leurs émoluments dans les conditions prévues par l'article 38 de la loi du 25 juillet 1893 (1). Il leur est attribué en outre, en raison du caractère spécial de l'enseignement, une allocation annuelle non soumise à retenue qui s'élèvera de 200 francs à 600 francs et qui sera répartie de la manière suivante :

Instituteurs et institutrices stagiaires, 200 francs.

Instituteurs adjoints et institutrices adjointes : 5e classe, 300 francs. — 4e classe, 375 francs. — 3e classe, 450 francs. — 2e classe, 525 francs. — 1re classe, 600 francs.

Une institutrice-adjointe est chargée, sous l'autorité immédiate du directeur, de surveiller, dans la section des filles et dans la section des jeunes enfants, les dortoirs, les réfectoires, les ateliers de travail manuel et d'apprentissage. Elle reçoit, pour ce supplément de service, une indemnité non soumise à retenue de 600 francs par an.

Art. 12. — Les maîtres-répétiteurs et les maîtresses-répétitrices reçoivent le traitement légal de la classe des instituteurs-adjoints et institutrices-adjointes à laquelle ils appartiennent. Ils sont logés et nourris dans l'établissement. Ils n'ont droit ni à l'indemnité de résidence, ni à l'indemnité de logement, ni à l'indemnité spéciale.

Art. 13. — Les gagistes sont nommés et révoqués par le directeur de l'école. Un arrêté préfectoral déterminera le nombre et les émoluments des gagistes.

2° *Institutrices adjointes*

5e	Classe.	Traitement,	1.000 fr.	Indemnité de résidence.	500 fr.	Ind. log.	600
4e	—	—	1.200	—	600	—	600
3e	—	—	1.400	—	600	—	600
2e	—	—	1.500	—	800	—	600
1re	—	—	1.600	—	1.000	—	600

Le passage d'une classe à l'autre ne peut avoir lieu qu'après trois ans d'exercice au minimum dans la classe inférieure.

Le nombre des promotions dans chaque classe ne pourra dépasser chaque année le quart de l'effectif de la classe immédiatement inférieure. (Articles 3, 5, 9 du règlement du 20 août 1892.)

(1) La retenue pour pensions de retraite porte, pour le personnel des écoles primaires et maternelles de Paris, sur le traitement qui leur est assigné et qui se compose de deux éléments : traitement légal et indemnité de résidence. (Art. 38 de la loi du 25 juillet 1893.)

CHEZ LES SOURDS-MUETS

Il y a trente mille sourds-muets en France. Sur ce nombre, on compte rois mille huit cents enfants en âge de scolarité et bénéficiant de l'insruction qui leur est offerte dans environ soixante-dix institutions spéciales.

On peut dire de ces jeunes gens, à l'heure actuelle, qu'ils n'ont qu'une pensée: fêter dignement l'anniversaire de la naissance de celui qui fut leur grand bienfaiteur, l'abbé de l'Epée, le fondateur de la première école de sourds-muets. C'est une fête de famille qui a lieu chaque année le 24 novembre. Elle réunit ordinairement dans chaque institution les parents et les amis des élèves.

Après le tribut cérémonieux de louanges rendues au maître vénéré, on passe à quelque représentation de physique amusante, et le réfectoire prend des airs un peu vagues de salle de banquet. Mais la fête est surtout dans les cœurs. Songez à la cruelle infortune qui accable les sourds-muets et à la reconnaissance qui naturellement jaillit de leur âme lorsque devant eux se dresse l'image du premier de ceux à qui ils doivent le réveil de leurs facultés endormies !

Peut-être faut-il avoir assisté à ce réveil, comme nous l'avons fait hier, en des heures émouvantes et charmantes, et avoir été le témoin du dévouement extraordinaire des maîtres d'aujourd'hui, pour bien comprendre l'intensité des sentiments de gratitude qui se manifestent en de tels milieux !

Ah ! les pauvres enfants ! en quel état on les amène aux professeurs, qui les transformeront petit à petit, développeront leurs idées en leur enseignant des mots, et finiront, au bout de huit années d'efforts continuels, par donner un langage à leurs organes atrophiés.

***

Ils ne savent rien, absolument rien, les sourds-muets, à leur entrée dans l'Institution de la rue Saint-Jacques. Reçus à l'âge de neuf à douze ans, leur intelligence est celle d'un enfant de trois ans!

Nous les avons vus, au premier stade du long chemin qu'ils ont à parcourir avant d'être rendus à la société, changés en êtres utiles, pourvus d'un métier et de formes de langage intelligibles pour tous.

Ils étaient là, une dizaine, apprenant à respirer, soumis à une gymnastique raisonnée des bras, de la langue, de la mâchoire, emmagasinant de l'air dans leurs frêles poumons, le rejetant avec force, cherchant des sons et finissant par en trouver, attentifs — oh ! combien ! — aux moindres signes du maître chargé de leur sauvetage.

Déjà, ils lisent sur ses lèvres les paroles de commandement. — « Assis ! » crie le professeur. Ils s'asseoient. — « Ardoise ! » Ils prennent leur ardoise. — « Crayon ! » Ils prennent leur crayon. Mais des mois s'écouleront avant qu'eux-mêmes ils puissent prononcer quelques-uns seulement de ces mots qu'ils comprennent et qu'ils ambitionnent d'articuler.

Le maître les prend ensuite un à un devant la longue glace basse suspendue à la paroi et, avec une patience dont rien ne donne l'idée, se livre à une mimique de la bouche que les petits imitent scrupuleusement.

Selon une méthode sûre, les exercices continuent. Les forces respiratoires sont mesurées pour chacun au spiromètre. Des objets usuels servent aux démonstrations. Les syllabes articulées et bien apprises sont traduites en caractères ordinaires sur le tableau noir. Enfin, des juxtapositions d'objets et de mots indiquent des liaisons d'idées et conduisent aux phrases.

Mais que la marche est lente ! En toute cette première année passée en gymnastique buccale, l'élève n'a pu apprendre que cinquante à cent substantifs et les dix premiers noms de nombre.

***

Dans la deuxième classe, nous trouvons le maître entouré de ses élèves. Il leur montre un petit paquet lié par une ficelle et placé sur son pupitre près d'un canif. Son but est de provoquer les jugements des élèves sur ces objets et de rendre lui-même ces jugements par des phrases exprimées que les enfants liront sur ses lèvres. Nous le surprenons épelant cette phrase que les sourds-muets répètent en chœur : « Voulez-vous couper la ficelle ? » Changeant de sujet, il leur parle du temps refroidi et tous de s'écrier : « Il fait froid. »

Les sons sont émis avec force, les voyelles claquent, les diphtongues chantent, les *r* roulent, les *s* sifflent. C'est un début joyeux dans l'art de s'exprimer. Aucun de ces enfants ne perçoit ce qu'il dit ; mais avec quel plaisir cependant ils parlent tous, rivalisant de zèle !

Dans la troisième classe, nous entendons le professeur poser des questions simples qui sont immédiatement comprises et auxquelles l'élève interrogé répond de son mieux. C'est l'année où, en arithmétique, les sourds-muets se haussent à la compréhension des deux premières règles et leur consacrent des exercices d'abord parlés, puis écrits.

Nous voici en quatrième ; le maître, mettant une gravure dans les mains de l'élève, lui demande ce qu'il y voit. Il répond qu'il y voit une femme qui cueille des fruits. La réponse est nette ; l'accent témoigne encore de cet effort mécanique particulier au langage des sourds-parlants, mais il est fort et vibrant. On reste stupéfait des résultats obtenus. L'illusion est déjà presque complète ; on croit avoir devant soi des entendants-parlants.

Un autre élève, dont la curiosité a été éveillée par notre visite, demande qui nous sommes. Au mot « journaliste » qu'il lit sur les lèvres de notre introducteur, il demeure étonné, ainsi que toute la classe. Ce mot ne fait pas encore partie de leur vocabulaire. Mais vite on

leur dit que le journaliste est celui qui écrit le journal et par corrélation ils comprennent.

Aussi, lorsque nous quittons la petite salle, c'est par le cri simultané de : « Bonjour, monsieur le journaliste, » que dix voix nous saluent.

***

De salle en salle, nous arrivons à la dernière du cours supérieur. Les douze élèves qui y sont réunis reviennent des ateliers de sculpture, de menuiserie et de lithographie où ils ont travaillé plusieurs heures, en bons apprentis qu'ils sont, sachant d'ailleurs que le moment est venu d'entrer dans la vie et de demander à un métier leur pain de chaque jour.

Leur professeur, le savant M. Dupont, nous montre des compositions d'histoire que ses élèves ont écrites la veille et qu'il corrige. Elles sont très remarquables. Puis il engage une conversation avec l'un d'eux.

— Quel tableau as-tu remarqué au Panthéon pendant notre dernière sortie ?

— J'y ai remarqué un beau tableau représentant la décapitation de saint Denis.

— De qui est ce tableau ?

L'élève déclare qu'il n'a pas lu la signature.

— C'est un tableau de Bonnat, clame aussitôt un autre sourd-muet qui a suivi la conversation sur les lèvres des interlocuteurs.

Et le dialogue se poursuit, nous plongeant en d'indéfinissables étonnements. Nous-même nous pouvons poser des questions, et de vives et gaies répliques nous prouvent de suite que nous sommes compris.

— Quel métier avez-vous choisi ?

— J'apprends la sculpture sur bois.

— Vos parents assisteront-ils à la fête de vendredi ?

— Je leur ai écrit pour qu'ils y prennent part.

Les voici véritablement sauvés et rendus à la société, ces jeunes gens qu'un mal incurable semblait avoir condamnés au silence et à la retraite. La méthode orale, substituée depuis une quinzaine d'années à la mimique enseignée jadis, a réalisé cet immense progrès!

Que de choses nous aurions à dire encore sur cette admirable maison de la rue Saint-Jacques, sur l'impulsion donnée aux études par M. Javal, le zélé directeur actuel, sur les améliorations qu'il a réalisées, sur celles qu'il projette. Mais nous devons, faute de place, nous borner à la constatation de ce merveilleux résultat : les muets parlent aujourd'hui, et notre Institution nationale opère des miracles.

(Extrait du *Petit Parisien*.)

REVUE DES JOURNAUX

Organ der Taubstummen-Anstalten

Inauguration des nouveaux bâtiments de l'École de sourds-muets de Nürtingen (Wurtemberg). — Une nombreuse et joyeuse assistance se trouvait réunie par cette fête, et, s'il faut en croire le compte rendu que nous avons sous les yeux, les moins heureux ne furent pas les élèves, garçons et filles. L'une de celles-ci souhaita gentiment la bienvenue aux invités en récitant une petite poésie composée pour la circonstance par M. Held, un des professeurs de l'École.

Parmi les discours qui furent prononcés, nous citerons ceux de M. Weber, premier professeur, et de M, Hirzel, professeur-fondateur, aujourd'hui inspecteur à Gmünd.

M. Weber retrace brièvement les différentes phases de la vie de l'Institution de Nürtingen. Il rappelle la communauté de cette vie avec celle de l'École normale d'instituteurs, de laquelle sont sortis nombre de directeurs et de professeurs d'institutions de sourds-muets. — Élèves-maîtres et sourds-muets prenaient souvent la récréation dans la même cour, à la même heure. Le réfectoire des uns, leur préau de gymnastique servaient aussi aux autres.

Voici en substance quelques passages du discours de M. Hirzel :

« Si l'on réfléchit qu'il n'y a guère plus de cent ans que l'on s'occupe sérieusement des sourds-muets, on comprendra aisément que depuis la fondation (1) de l'École de Nürtingen la méthode d'enseignement des sourds-muets a dû subir d'importantes transformations.

Trois ans avant cette fondation, j'entrais comme professeur à l'Institution de Zürich. Cette Institution était réputée comme poussant très loin l'enseignement de l'articulation, et pourtant on y tenait alors pour nécessaire de faire parler le plus lentement possible, de bien détacher les sons les uns des autres, et d'accompagner la parole avec les doigts. Aux commençants étaient données des instructions dans la langue des signes; ils devaient apprendre à écrire couramment un certain nombre de mots tels que des noms d'objets pris dans leur entourage le plus proche, avant de pouvoir prononcer ces mêmes mots.

Pourtant, dans la deuxième année de mon séjour là-bas, les choses allèrent déjà tout autrement et bien mieux. Les œuvres de Jäger et de

(1) Lors de la création de l'École, en 1846, M. Hirzel fut appelé à remplir les fonctions de professeur. Il commença avec cinq élèves. Aujourd'hui l'Institution compte environ quarante élèves.

Reich étaient déjà parues, mais elles étaient peu propres à disposer, à former l'esprit du sourd-muet au langage de la vie, des relations journalières. L'œuvre, faisant époque, de Hill était aussi parue dès 1840, seulement il fallait du temps pour que les principes qui y sont contenus trouvassent un juste emploi dans la pratique scolaire. Ainsi, à Zürich, on enseigna donc, d'après les instructions orales du directeur de l'École, en utilisant particulièrement les événements quotidiens. En conséquence de cela, la première activité que je déployai pour m'affermir dans l'enseignement de la parole fut sous beaucoup de rapports un véritable essai. Il y eut des heures et des jours difficiles à passer, où le soupir du prophète était proche et où le professeur songeait qu'il travaillait sans profit, qu'il usait ses forces en pure perte. Mais, déjà, à la première inspection de l'École par les membres de la Commission royale pour les maisons d'éducation, la méthode d'enseignement introduite ici, comparée à la méthode en usage à Gmünd, plut à feu le prélat de Grüneisen et il ne put s'empêcher d'exprimer sa satisfaction sur les résultats obtenus. Dans les premières années, il n'y avait pas de livre de lecture même à moitié utilisable pour les classes inférieures et moyennes. Aussi la venue du livre élémentaire de lecture de Hill fut saluée avec joie en 1852. En outre l'activité d'Arnold pour l'amélioration de l'enseignement de la parole, trouva reconnaissance et imitation. Dans les classes supérieures furent seuls employés les livres scolaires écrits pour les entendants.

En 1868, avec six instituteurs qui avaient à instruire des sourds-muets dans leurs communes, fut tenu un cours d'enseignement pratique. — L'insuffisance du livre élémentaire de Hill, notamment de la deuxième partie, donna sujet, avec le temps, à l'introduction du livre de lecture de Rössler, par lequel on vint d'un extrême à l'autre. A partir de 1865 l'enseignement du dessin fut donné aux élèves de l'École des sourds-muets par le professeur de dessin de l'École normale, et l'enseignement de la gymnastique fut particulièrement rétribué, ce qui pouvait être salué comme un véritable progrès.

Ainsi, l'occasion ne manqua jamais aux recherches, aux efforts et au sérieux travail d'améliorer la méthode d'enseignement des sourds-muets. Si par quelqu'un, ici ou là, quelque chose de bon a été atteint, à celui-là revient la reconnaissance qui bénit, et dont l'efficacité est puissante dans les défaillances..... »

Plus d'éducation dans les écoles de sourds-muets. — « Moins d'instruction, plus d'éducation, plus de culture du cœur et de la volonté. » L'auteur de l'article est d'avis que cette exhortation a une importance toute particulière quand elle s'adresse à des professeurs de sourds-muets. Faisant remarquer que par une conséquence de la perte de l'ouïe le développement des facultés de l'âme du jeune sourd ne se fait pas normalement, qu'en outre l'éducation du sourd-muet avant son entrée à l'École est généralement fausse ou insuffisante, qu'enfin l'enseignement est particulièrement difficile avec les sourds-muets, l'auteur conclut que le professeur de sourds-muets a plus à faire qu'aucun autre pour mener à bien l'éducation de ses élèves. Mieux ce professeur connaîtra l'âme du

sourd, mieux il remplira sa tâche. Il a le plus grand intérêt à se renseigner le plus exactement possible sur la part d'influence qui doit être exclusivement attribuée à la surdité dans les particularités de l'âme du sourd-muet. L'auteur de l'article voudrait voir dans nos revues la psychologie du sourd-muet traitée plus en détail qu'elle ne l'a été jusqu'ici.

Concernant l'éducation en général, il cite les conseils de Polacks parus dernièrement dans les *Rheinischen Bältter* sur le titre : *Neujarsbetrachtungen* (méditations du nouvel an). Ces réflexions sont en quelque sorte les commandements de l'instituteur (il y en a plus de dix). Elles ont rapport aux devoirs du professeur envers lui-même et envers ses élèves. Les détails ne manquent pas ; un certain nombre : « être ponctuel à commencer sa classe, ne se livrer à aucun travail étranger », etc., ne sont guère que la répétition d'articles des règlements intérieurs des établissements d'éducation. Nous ne les reproduirons pas, et peut-être en cela aurons-nous tort, il y a des choses qui ont besoin d'être sans cesse répétées même à ceux qui les savent par cœur.

Quelques idées propres à faire réfléchir ceux qui se destinent à l'enseignement : « Celui qui considère le métier de professeur comme une vache à lait s'aperçoit vite que le lait ne tombe que par de bien petites gouttes. Celui qui dans ce même métier cherche un coussin pour y étaler sa paresse se pique à toutes sortes d'épines ; ce n'est qu'avec le sacrifice de sa conscience qu'il peut se créer une vie commode. Celui qui tient ce métier pour une carrière où il y a des honneurs à courir reste le plus souvent inconnu ou méconnu, les honneurs mondains ne germant pas dans la poussière de la classe. » La conduite du professeur doit être une continuelle prédication, une traduction de son enseignement en actes de la vie réelle. Quand la parole et l'action, le précepte et l'exemple crient l'un contre l'autre, le maître prêche dans le désert... La plus grande circonspection doit accompagner le professeur comme son ombre, car il avance comme dans une galerie des glaces, où chaque muraille réfléchit ses moindres mouvements. »

Les devoirs envers les élèves sont longuement exposés. La patience, l'indulgence à l'égard des faibles surtout y sont avec raison recommandées. « Avec les sujets d'élite, le maître gagne une réputation, avec les ordinaires, son pain, avec les pauvres d'esprit, le ciel. — Le talent ne demande que stimulation, la médiocrité que travail assidu, la pauvreté et faiblesse qu'inépuisable amour et inaltérable patience. » Il est indigne, est-il dit plus loin, de faire des arriérés des objets de moquerie, de les pousser au travail par la raillerie, les injures et les coups. Il n'y a que les insoumis, les pervers qui doivent être assujettis à une inflexible discipline. « Même un « hölzerne Schrift » (litt. : écrit de bois) sur le dos du bambin est souvent d'un bon effet. »

De la surveillance, il est dit qu'elle ne doit jamais quitter l'élève, « pas importune, mais toujours active, toujours effective ; pas vue, mais pourtant sentie. Elle ne doit pas toujours intervenir brusquement et pourtant être toujours attentive. Que la police dans l'état scolaire ne soit pas soupçonneuse, mais bienveillante ! » Dans la classe, « l'œil du professeur doit être l'étoile conductrice que les élèves doivent être irrésistiblement contraints de regarder. Pour cela, le professeur ne doit pas courir

ici et là, mais non plus arrêter fixement le regard sur un point. Ferme la position, mobiles les yeux. »

L'article se termine à peu près ainsi : Faire que les règles de conduite imposées à l'élève, peu nombreuses au début, augmentées peu à peu avec les besoins de la vie et les multiples relations, finissent par former un unique tissu de devoirs acceptés et observés dans la vie comme l'expression de la libre volonté, tel est le dernier but de l'éducation.

Suit la reproduction d'une *proposition* pour l'extension, aux *enfants anormaux*, de la loi sur l'obligation scolaire, dans le duché de Brunswick.

Dans le numéro de septembre :

1. — *Sur la possibilité d'obtenir par l'exercice des résultats d'audition surprenants, avec des sourds-muets jusqu'ici considérés comme sourds sans espoir,* par le professeur Dr Victor URBANTSCHITSCH, de Vienne.

Après un court aperçu historique de la question, le professeur Urbantschitsch rapporte un certain nombre d'expériences, toutes satisfaisantes, auquelles il s'est livré, en vue de l'éducation de l'oreille de personnes réputées absolument sourdes. Il conclut en faveur des exercices d'audition appliqués même aux plus sourds parmi les sourds.

Les exercices ont d'abord porté sur des sons isolés, puis sur des syllabes, sur des mots et enfin sur des phrases (le sourd étant à l'avance capable de prononcer ces divers éléments de la parole).

En outre des résultats au point de vue de la perception, par l'oreille, du langage parlé, un développement général de la faculté d'entendre s'est fait sentir au point que nombre de bruits (diapasons, timbres et sonneries, etc.), vaguement entendus au début de l'éducation, ont été dans la suite très bien distingués et différenciés, et cela sans exercices particuliers.

Le professeur viennois a remarqué dans les divers exercices une prompte lassitude et parfois une irritation nerveuse générale, variant considérablement avec les sujets et nécessitant une interruption plus ou moins longue de l'exercice.

Il s'est servi le moins possible de tubes ou cornets acoustiques et il a recherché avec beaucoup de précautions le degré d'intensité des sons le plus convenables à chaque oreille malade.

Les cas de résultats nuls lui semblent de rares exceptions.

Il exprime le vœu que son exemple soit suivi même avec les sourds considérés comme sourds complets, convaincu qu'il en résultera une atténuation sensible de l'infirmité et un adoucissement du triste sort de ces malheureux.

Il annonce qu'un directeur d'école de sourds-muets de Vienne, M. Lehfeld, se déclare prêt à entreprendre des essais d'éducation de l'oreille avec des sourds-muets de son école.

2. — *Une voix de Hanovre,* relative à la séparation des sourds-muets

selon leurs aptitudes, propose que les quatre établissements de sourds-muets de la province de Hanovre soient ainsi affectés :

Chaque établissement conserverait pendant 2 ans (période d'observation) les jeunes élèves commençant leurs études ;

Trois des établissements se partageraient les sourds-muets reconnus capables de recevoir l'enseignement avec fruit, c'est-à-dire environ les trois quarts de tous les élèves ;

Le quatrième établissement recevrait le dernier quart des sourds-muets, c'est-à-dire les incapables ou considérés comme tels ;

Les enfants supposés intelligents seraient envoyés autant que possible chacun dans l'école la plus rapprochée de la demeure de ses parents.

3. — *Coup d'œil dans la vie de l'âme d'un sourd*, par M. Finck, de Schleswig.

Dans un remarquable parallèle entre le sens de la vue et le sens de l'ouïe, considérant le premier plutôt comme le serviteur de l'intelligence et le second plutôt comme le serviteur du cœur, M. Finck montre combien d'émotions, de sentiments divers, capables d'influencer considérablement le cœur et la volonté, sont refusés à l'être privé d'ouïe. « Heureux, dit-il avec Herder, heureux, l'enfant, le jeune homme à qui, depuis ses premières années, des accents purs, humains, agréables sont venus à l'oreille et à qui ces accents ont insensiblement formé le ton de son langage. Heureux est l'enfant à qui sa mère et ses premiers maîtres, dans le sens et le ton de leurs paroles, ont fait entendre pour ainsi dire raison, tenue et grâce ! »

La fin de son article est consacrée à quelques critiques. Parlant d'un travail couronné : « Qui est le plus malheureux, l'aveugle ou le sourd-muet ? » travail auquel il a emprunté les éléments de son article, M. Finck trouve que l'auteur, M. Strebow, peint sous des couleurs trop sombres l'état de l'âme du sourd-muet instruit.

Il signale ensuite dans l'excellent livre de lecture de M. Walter quelques morceaux de lecture qu'il ne voudrait pas voir sous les yeux du sourd-muet. Entre autres, le numéro 179 : « Les sens de l'homme », où il est dit que le sourd-muet est « très malheureux », et le numéro 191 : « Les sept fils muets », dans lequel se trouve cette phrase : « Mon père aurait-il aussi, dans sa jeunesse, arraché la langue du cou à des oiseaux et ensuite, avec une méchante joie, les aurait-il fait envoler ? » M. Finck pense que des sujets de lecture de cette sorte peuvent être lus partout, excepté à l'école de sourds-muets. « Ils découragent trop facilement le sourd-muet, dit-il, et le rendent méfiant envers ses plus grands bienfaiteurs. Ils n'agissent pas de manière à former le cœur, mais de manière à le troubler, et à cause de cela doivent être retirés du livre de lecture pour les sourds-muets. »

4. — Dans l'article ayant pour titre : « Incroyable », K.-E. Sch. exprime une opinion peu favorable sur un travail de Frédéric Leuchten, dans lequel l'auteur traite la méthode allemande d' « erreur séculaire » et réédite en quelque sorte les réclamations d'Heidsiek.

Danjou.

****

La Gazette des sourds-muets de Nancy, (numéro 33, juin 1893). — Ce numéro reproduit le programme du *Congrès international* tenu par les sourds-muets à Chicago, en juillet dernier. Voici ce programme très complet, très remarquable, avec le nom des sourds-muets qui ont étudié les questions inscrites :

1re PARTIE — SOCIOLOGIQUE

1. — *Association pour les sourds-muets en :*

Amérique. — T.-L. Fox, New-York.
France. — Joseph Chazal, Paris.
Grande-Bretagne et Irlande. — G.-F. Haley, Liverpool.
Allemagne. — A. Watzulik.
Autriche.
Suède et Norvège. — Gerhard Titze, Karlskrona, Suède.

2. — *De l'œuvre des missions religieuses pour les adultes sourds muets en :*

Amérique. — Rév. A. Mann, Cleveland, Ohio.
France. — Henri Jeanvoine, Solesmes (Nord).
Grande-Bretagne. — James Muir, Blackburn.
Irlande. — Wm. Eccles Harris, Belfast.
Allemagne. — A. Watzulik.

3. — *Journaux pour sourds-muets en :*

Amérique. — H. Van Allen, Philadelphie.
Grande-Bretagne. — H.-B. Beale Strand.
France. — Henri Remy, Nancy.
Allemagne. — A. Watzulik.
Suède et Norvège. — Gerhard Titze.

4. — *L'état social des sourds-muets en :*

Amérique. — F. Lewis Seliney, Rome, New-York.
Grande-Bretagne. — C. Gorham, Nottingham.
France. — Henri Genis, Nanterre.
Allemagne. — M.-A. Watzulik.

5. — *Les sourds-muets doivent-ils se marier avec les sourdes-muettes?*

France. — Jean Olivier, Agen.
Amérique. — O.-W.-George, Jacksonville.

6. — *L'Association royale pour les sourds-muets et ses travaux.*

Thomas Davidson, Londres.

7. — *Prévoyance pour les sourds-muets âgés ou infirmes.*

S. Bright Lucas, Londres.

2e PARTIE — INDUSTRIELLE ET PROFESSIONNELLE

1. — *Carrières et professions en :*

Amérique. — J.-L. Smith, Faribault.
Grande-Bretagne. — C. Bromhead, Lincoln.
France. — Henri Gaillard, Paris.
Allemagne. — M.-A. Watzulik.

2. — *Les sourds-muets comme professeurs.*

France. — J. Ligot, Vitré (Ille-et-Vilaine).
Amérique. — Robert Patterson, Colombus.

3. — *Le Journalisme comme carrière pour les sourds-muets.*

Amérique. — W.-E. Hill, Athol, Mass.

4. — *Les occupations les plus opportunes et les plus nécessaires pour les sourds-muets.*

Amérique. — Arthur Palmer, Nashville (discussion).

3e PARTIE — ÉDUCATION

1. — *L'état de l'éducation des sourds-muets en :*

Amérique. — G. -W.Veditz, Colorado, Springs.
France. — Louis Capon, Elbeuf.
Grande-Bretagne. — Wm. Agnew, Glasgow.
Allemagne. — M.-A. Watzulik.
Suède et Norvège. — G. Titze.

2. — *La méthode orale d'apres l'expérience pratique.*

France. — V. Chambellan, Paris.
Grande-Bretagne. — J.-B. Foster, Preston.
Allemagne. — A. Watzulik.
Amérique. — Harry E. Babbitt, Boston.
(Discussion par un autre délégué américain.)

3. — *La nécessité d'écoles techniques pour les sourds-muets.*

Amérique. — Warren Robinson, Delavan.
France. — F. Aymard, Bordeaux.

4. — *L'enseignement physique.*

A.-C. Adams, Washington.

5. — *Résultats indirects de l'éducation collégiale des sourds-muets.*

Prof. A.-G. Draper, Washington.

6. — *L'éducation artistique des sourds-muets. Les artistes sourds-muets.*

Douglas Tilden, San-Francisco et Paris.

7. — *La Commission royale de Grande-Bretagne (ses travaux et ses résultats).*

Robert-E. Bray, Chicago.

8. — *Le système de relation des écoles de sourds-muets avec les écoles publiques.*

Rév. J.-M. Kœhler, Philadelphie.

9. — *Le sourd-muet dans l'Inde.*

Francis Maginen, Belfast (Irlande).

10. — *Le terme* CHARITABLE *appliqué à nos écoles et autres fausses conceptions (préjugés) concernant les sourds-muets.*

Olof Hausen, Minneapolis.

La *Revue internationale* de novembre dernier a annoncé que MM. H. Gaillard, Genis, Desperriers, Chazal, délégués des sourds-muets français au Congrès de Chicago, avaient rendu compte de leur mission, le 24 septembre, dans une réunion tenue à la mairie du 6e arrondissement de Paris.

Dans le compte rendu de la séance du 8 juin 1893 de l'*Association fraternelle des sourds-muets de l'Est* nous remarquons que M. Rémy a proposé de réorganiser l'*Association* pour en former une Société de secours mutuels des deux sexes. M. Richardin, ancien professeur de l'Institution Piroux, de Nancy, a fait une conférence sur la Société de secours mutuels, en prouvant les avantages que cette Société assurera aux participants en cas de maladie. MM. Rémy, Venet, Richardin ont été chargés d'élaborer les nouveaux statuts.

Nos 35-37, août-octobre 1893. — A noter un excellent article d'un jeune sourd-muet de cœur et de talent, M. Victor Lagier, ancien élève de l'Institution de Saint-Hippolyte-du-Fort, aujourd'hui chef d'atelier à la même Institution.

M. Lagier s'adresse à un professeur sourd-muet qui a dû être éliminé de l'enseignement des sourds-muets depuis l'introduction de la méthode orale et qui dans un article intitulé *La Mussitation* exprimait son mécontentement en termes assez vifs et peu mesurés.

« L'article *La Mussitation*, que la *Gazette* vient de publier, dit M. Lagier, m'a profondément attristé et, sur plus d'un point, il m'a indigné.

« Je l'aurais volontiers laissé passer sous silence, s'il ne renfermait je ne sais quelles grossières absurdités et quelles exagérations extravagantes.

« Il faut que vous soyez bien aigri envers ceux qui ont fait votre ins-

truction ou envers ceux enfin qui s'occupent du relèvement de l'état social des sourds-muets, pour que votre cœur puisse être rempli d'un fiel si amer, d'une haine si implacable contre ceux que vous appelez des « mussitateurs ».

« Je ne sais dans quel cloître mystérieux vous avez été élevé, car, d'après votre assertion, vous avez dû être victime de toutes sortes de cruautés, après avoir été martyrisé par le chirurgien; et vous venez à conclure que c'est la même chose dans toutes les autres écoles! A cette absurdité, je me permets de vous opposer mon propre témoignage. Voilà dix-huit ans que je suis à l'Institution des sourds-muets de Saint-Hippolyte-du-Fort, comme élève et ensuite comme chef d'atelier : c'est dire que j'ai vu élever un nombre respectable de sourds-muets.

« Eh bien, pas un seul n'a été martyrisé pour sa leçon d'articulation. Pas un seul n'a rougi de son attouchement avec le professeur. Pas un seul ne s'est indigné de respirer — si toutefois on la respire — l'haleine d'un autre.

« Mais alors, me direz-vous peut-être, vos élèves ont sans doute une voix encore plus désagréable. Détrompez-vous ou je pourrais en appeler, entre mille, à M. le Préfet du Gard, qui, dans une séance du Conseil général, rendit en notre faveur un témoignage public de satisfaction, et à sa dame, qui a déclaré qu'elle n'a jamais rencontré de sourds-muets parlant aussi bien que les nôtres.

« Au reste, vous devez bien savoir, Monsieur, que ce n'est pas la spatule ou le doigt qui font parler les muets; c'est l'intelligence et l'habileté du maître, mais d'un maître exercé, pratiquant et possédant à fond toutes les connaissances de l'enseignement oral. Les écoles dirigées par des mercenaires ou qui changent de professeurs comme on change de chemises n'obtiennent généralement rien de bon; leurs élèves ne parviennent pas à parler convenablement, et c'est ceux-là *seulement* dont la voix est comme le cri des bêtes fauves.

« Si vous comparez la classe orale à une salle d'orthopédie, c'est à coup sûr une calomnie, un parti pris de vilipender à tort et à travers ce qui constitue non pas la gloire unique, mais enfin une des gloires de l'enseignement des sourds-muets à notre époque. »

Dans ce même numéro, l'excellent directeur de la *Gazette*, M. Henri Gaillard, reproduit des renseignements qu'il lui a été donné de se procurer relativement aux *nouvelles écoles régionales de sourds-muets*.

« Le hasard, dit M. Gaillard, m'a mis en présence d'un document important relatif à la future création des dix-huit écoles régionales de sourds-muets. Comme il ne me semble pas que ce projet soit bien connu, car il n'y a qu'un seul article de journal qui en ait parlé (*Justice* du 21 février 1893), je crois bon de mettre sous les yeux de la *Gazette* le relevé de mes notes, me réservant, dans un prochain numéro, d'en donner une étude critique. »

RÉGIONS	INSTITUTIONS RÉGIONALES	DÉPARTEMENTS RELEVANT DE CHAQUE INSTITUTION RÉGIONALE	INSTITUTIONS ACTUELLEMENT EXISTANTES QUI DISPARAITRAIENT DU FAIT DE LA CRÉATION D'INSTITUTIONS RÉGIONALES
1re	Ronchin, p. Lille (garç.) Lille (filles).	Nord. Ardennes.	Néant.
2e	Arras (mixte).	Pas-de-Calais. Somme. Aisne. Oise.	St-Médard, près Soissons. Notre-Dame, à Laon
3e	Malgrange, pr. Nancy, (mixte).	Meurthe-et-Moselle. Meuse. Marne. Aube. Haute-Marne. Vosges.	Néant.
4e	Rouen (mixte).	Seine-Inférieure. Eure.	Capon, à Elbeuf.
5e	Rueil (mixte).	Seine-et-Oise. Seine. Seine-et-Marne.	Houdin, à Paris. Bourg-la-Reine.
6e	Orléans (garçons). Orléans (filles).	Loiret. Eure-et-Loir. Loir-et-Cher. Indre-et-Loire. Indre. Cher. Nièvre. Yonne.	Nogent-le-Rotrou. Orphelinat de Déols.
7e	Bon-Sauveur, de Caen (mixte).	Calvados. Manche. Orne. Sarthe.	Alençon. Pont-l'Abbé-Picouville.
8e	Saint-Brieuc (mixte).	Côtes-du-Nord. Finistère. Ille-et-Vilaine.	Rillé (Ille-et-Vilaine)
9e	Nantes (garçons). Chartreuse-d'Auray (filles).	Loire-Inférieure. Morbihan. Vendée. Maine-et-Loire. Mayenne.	Charité-Ste-Marie, à Angers. St-Louis, à Laval.
10e	Poitiers (garçons). Larnay (filles).	Vienne. Deux-Sèvres. Creuse. Corrèze. Haute-Vienne. Charente. Charente-Inférieure Dordogne. Gironde.	Municipale de Limoges. Angoulême. St-Joseph, à Bordeaux.

RÉGIONS	INSTITUTIONS RÉGIONALES	DÉPARTEMENTS RELEVANT DE CHAQUE INSTITUTION RÉGIONALE	INSTITUTIONS ACTUELLEMENT EXISTANTES QUI DISPARAITRAIENT DU FAIT DE LA CRÉATION D'INSTITUTIONS RÉGIONALES
11e	Toulouse (mixte).	Haute-Garonne. Lot. Lot-et-Garonne. Landes. Gers. Basses-Pyrénées. Hautes-Pyrénées. Ariège. Pyrénées-Orientales Aude.	Oloron-Ste-Marie. Gramat (Lot). Tarbes.
12e	Albi (mixte).	Tarn. Tarn-et-Garonne. Aveyron.	Départementale de Rodez.
13e	Marseille (mixte).	Bouches-du-Rhône. Hérault. Gard. Vaucluse. Basses-Alpes. Alpes-Maritimes. Var. Corse.	Montpellier. Grimaud, à Avignon. Bon-Pasteur, d'Avignon.
14e	St-Laurent-en-Royans (Drôme).	Drôme. Hautes-Alpes. Ardèche. Lozère.	Gap. Annonay.
15e	St-Gabriel, à Clermont-Ferrand (garçons). Veyre-Mouton (P-de-D) (filles).	Puy-de-Dôme. Cantal. Allier.	Chaumont (P-de-D.) Bon-Pasteur, à Clermont-Ferrand. Aurillac.
16e	St-Étienne (garçons). St-Etienne (filles).	Loire. Haute-Loire.	Moingt (Loire). Le Puy.
17e	Lyon-Villeurbanne (mixte).	Rhône. Saône-et-Loire. Ain. Haute-Savoie. Savoie. Isère.	Forestier, à Lyon. Bel-Air, à Bourg. St-Joseph, à Bourg. Currières (Isère). Vizille (Isère).
18e	St-Claude-les-Besançon (garçons). Pelousey (filles).	Doubs. Côte-d'Or. Haute-Saône. Jura. Belfort.	Néant.
École spéciale	St-Hippolyte-du-Fort (Gard) pour les protestants.		

Extraits du rapport de M. Monod, directeur de l'Assistance publique, au ministère de l'Intérieur :

« En principe, chaque institution régionale, de même qu'elle devrait être en mesure de donner place à tous les jeunes sourds-muets de la région, devrait aussi pouvoir compter pour le recrutement de ses élèves sur le concours de tous les départements groupés autour d'elle. En fait, il est possible que ce groupement rencontre au début certaines difficultés, provenant soit d'habitudes prises dans un autre sens, soit de l'intérêt d'économie que trouveraient tels ou tels conseils généraux à continuer de traiter, pour l'éducation de leurs jeunes infirmes, avec des écoles de moindre valeur que la nouvelle institution régionale, mais offrant des conditions de prix plus avantageuses, ou à les envoyer à des établissements charitables qui les reçoivent gratuitement, comme l'école de Currière (Isère) ou celle du Bon-Sauveur de Caen. Il est possible aussi que quelques-unes des maisons désignées plus haut pour être élevées au rang d'institutions régionales ne se prêtent pas à cette affectation nouvelle, soit par désir de rester établissements libres aux mains des congrégations qui les dirigent, soit par le fait du département où elles sont situées et qui refuserait de concourir aux dépenses de création et d'entretien de l'Institution régionale. Tout s'aplanirait sans doute petit à petit. Mais c'est à titre d'avant-projet susceptible de modifications que la répartition ci-dessus est présentée comme la plus rationnelle.

Nos institutions nationales deviendraient les écoles normales où se formeraient les candidats au professorat dans les écoles régionales ou autres. »

N° 39, décembre 1893. — Nous trouvons en tête de ce numéro l'avis suivant intitulé *A nos lecteurs* : « Comme nous l'avions promis la *Gazette* va paraître bimensuellement, sans que le format en soit changé.

« Donc, à partir du 1er janvier 1894 la *Gazette* paraîtra tous les quinze jours (1er et 15 du mois); elle sera envoyée très exactement les 13 et 28 du mois à tous les abonnés.

« Le prix de l'abonnement annuel est de 4 francs pour la France et l'Étranger.

« Le numéro sera vendu 15 centimes au lieu de 25.

« Pour alléger nos charges et simplifier le service, nous supprimons la succursale de l'administration de notre journal à Paris.

« Le siège de l'administration et de la rédaction de la *Gazette* est donc seulement à Nancy, 59, faubourg Stanislas, où nous prions nos collaborateurs et nos lecteurs de vouloir bien adresser tous les articles et communications à insérer. »

Cet avis est signé H. Rémy, administrateur-gérant de la *Gazette*.

Dans le compte rendu de la visite faite par le Cardinal-Archevêque de Malines à l'Institut royal des sourds-muets et des aveugles de Bruxelles, à l'occasion de la confirmation des élèves de cet établissement, nous relevons les lignes suivantes :

« Après la confirmation a eu lieu une fête tout intime. Le Cardinal s'est rendu dans la grande salle d'études qui, pour cette circonstance solennelle, avait reçu une décoration simple, mais du meilleur goût.

« Les jeunes élèves étaient rangés en hémicycle : dans le fond les petits sourds-muets ; aux deux côtés, les adultes ; en avant, les aveugles.

« Spectacle impressionnable et inoubliable : un jeune aveugle s'avança vers Son Eminence et se mit à lire d'une voie émue un compliment, et après l'aveugle vinrent trois sourdes-muettes qui débitèrent avec une parole très compréhensible un petit discours de remerciements.

« Le Cardinal-Archevêque s'est montré très satisfait des résultats obtenus par la patience et le dévouement des religieuses. »

Nous voyons aux *informations* qu'on parle de fonder une *Société de secours mutuels des sourds-muets champenois*, à Reims, sous la présidence du jeune sourd-muet M. Emile Mercier, ancien élève de l'Institution nationale de Paris.

Auguste Boyer.

(La *Gazette des sourds-muets* ne nous est pas parvenue depuis le mois de décembre dernier. — A. B.)

BIBLIOGRAPHIE

Colegio de sordo-mudos y de ciegos de Valencia. — *Detalles acerca de su fundacion, de su estado actual y de su enseuanza con el catalogo de los objetos remitidos à la Exposition universal de Chicago.* — (Collège des sourds-muets et des aveugles de Valence (Espagne). Sa fondation, son état actuel et son enseignement avec le catalogue des objets remis à l'Exposition universelle de Chicago.)

Fondation. — Le Collège des sourds-muets et des aveugles de Valence est dirigé par les religieuses de Saint-François-d'Assise, ordre dont les origines remontent au XIIIe siècle.

C'est en 1886 que la supérieure générale de la maison de Valence fut sollicitée de se charger de la direction d'une école de sourds-muets et d'aveugles.

A cet effet, un certain nombre de religieuses allèrent suivre les classes du Collège national de Madrid (l'Ecole normale de l'Espagne) et en revinrent munies d'un diplôme les accrédilant en Espagne comme institutrices de sourdes-muettes et d'aveugles.

L'inauguration de l'Institution de Valence eut lieu au mois d'octobre de l'année 1887.

État actuel. — Les ressources de l'Institution consistent en une subvention de la députation provinciale et du Conseil municipal, en legs et en allocations particulières.

L'établissement occupe aujourd'hui, Calle del Padre de Huérfanos, casa num. 1, un local convenable et bien distribué.

Le personnel se compose : 1° d'une sœur directrice technique, supérieure de la Communauté, chargée de l'instruction de pensionnaires internes ; 2° de six sœurs institutrices ; 3° de six sœurs institutrices-adjointes.

Les élèves sont pensionnaires, demi-pensionnaires ou internes. Le prix annuel de la pension est de 180 pesetas, celui de la demi-pension de 112 pesetas. Les externes sont reçues gratuitement. — Le nombre des élèves est actuellement de soixante-dix, dont trente sourds-muets des deux sexes.

Enseignement. — Dans un chapitre consacré à l'enseignement, la respectable directrice de l'Institution de Valence expose qne deux méthodes se disputent la suprématie dans l'instruction des sourds-muets: 1° celle qu'avec satisfaction elle appelle la méthode espagnole, illustrée par P. de Ponce et Bonet ; 2° la méthode des signes.

Arrivant au choix d'une méthode, voici comment s'exprime l'auteur : « Sans vouloir établir ici un parallèle entre les deux systèmes ni rechercher leurs avantages ou leurs inconvénients, nous confesserons modestement notre préférence pour la *méthode orale pure*, acclamée hautement au Congrès de Milan de 1880 et qui, comme l'a si bien dit le célèbre abbé D. Julio Tarra, est la seule qui puisse faire reprendre au sourd-muet sa place dans la société.

« La mimique est un langage incomplet, conventionnel, car chaque sourd-muet, chaque professeur, chaque institution, a une mimique qui lui est propre, et l'on comprend ainsi que les signes du sourd-muet ne puissent être compris partout où il se trouve. »

C'est surtout avec les élèves internes que la méthode orale est appliquée dans toute sa rigueur à Valence: « Tout moyen de communication autre que la parole leur est interdit, et à cet effet ils sont entièrement séparés des autres élèves. »

C'est que, tout en reconnaissant les avantages incontestables de la méthode orale, les institutrices de Valence déclarent que des circonstances spéciales les obligent à enseigner aux *externes* avec la parole un certain nombre de signes, de gestes naturels.

« En effet, tandis que le castillan seul est enseigné à l'Institution, la plupart des familles de nos externes parlent le patois valencien ; aussi apprenons-nous aux enfants de ces familles le langage naturel des gestes qui leur permettra au moins de communiquer avec leurs parents, cela sans négliger toutefois l'enseignement de la parole et de la lecture sur les lèvres. »

Comme nous le disions dernièrement à propos de l'Insiitution de Barcelone, ces gestes naturels, destinés à servir de moyen de communication entre les sourds-muets et leurs parents, doivent composer un langage bien pauvre ; il ne peut s'agir, en effet, du véritable langage mimique, lequel exige de tous, y compris les parents des sourds-muets, un long et difficile apprentissage, non pas tant pour son emploi, mais pour son interprétation.

Ces circonstances spéciales, si préjudiciables à l'instruction des sourds-muets espagnols, ne disparaîtront que le jour où l'Espagne, développant son instruction publique, fera prédominer le pur castillan sur les patois de ses diverses provinces.

A Valence les élèves sont admis dès l'âge de sept ans.

Le cours des études comprend neuf années, huit d'études ordinaires et une de perfectionnement.

Les programmes d'enseignement que nous avons sous les yeux sont en tout conformes à ceux de l'Institution nationale de Paris ; c'est dire qu'ils sont régis par les principes de la méthode orale — intuitive.

Au chapitre du *Matériel* nous voyons que l'Institution de Valence possède : l'alphabet buccal de M. Nebreda ; de nombreuses collections d'objets en réduction, concernant les arts, les métiers, l'usage domestique ; des cartes géographiques ; une grande collection de dessins.

Pour l'enseignement de la langue et de la grammaire il est fait usage du *Manuel des sourds-muets* de D. José Soto Lemos, et pour les autres matières les institutrices composent elles-mêmes leurs leçons.

Le *Catalogue* des objets envoyés à l'Exposition de Chicago nous apprend que le Collège de Valence a exposé des travaux de couture, de broderie exécutés par les sourdes-muettes ; des dessins dus aux jeunes sourds-muets ainsi que quatre photographies dont l'une représente le Collège et une autre une leçon d'articulation aux sourds-muets (1).

Le dernier chapitre de cet intéressant Mémoire nous apprend que depuis sa fondation, c'est-à-dire depuis six ans, cent trente élèves, sourds-muets et aveugles des deux sexes, ont été reçus au Collège de Valence.

Qu'il nous soit permis, en terminant, d'exprimer nos vœux sincères pour la prospérité de cette Institution.

Auguste Boyer.

Nous avons reçu dans ces derniers temps un certain nombre d'ouvrages concernant l'enseignement des sourds-muets.

Nous remercions vivement les auteurs qui nous ont adressé ces ouvrages, dont nous rendrons compte et dont nous donnons, en attendant, le titre à nos lecteurs.

C. Perini. — *Petites leçons de géographie et d'histoire.*

Fornari. — *Le sourd-muet non instruit.* — Son état psychologique et social.

Bertoux. — *Le livre des mères de sourds-muets.*

Abbé Deschamps. — *De la manière de suppléer aux oreilles par les yeux.* — Précédé d'une notice sur l'Institution d'Orléans et d'une étude sur l'art d'entendre, par Bertoux.

C. Perini. — *L'abbé Jules Tarra et ses adversaires.*

(1) Le *Musée universel des sourds-muets*, de Paris, possède une riche collection de vues ou plans des institutions françaises et étrangères. Chacune de ces institutions ainsi représentées par une photographie, un dessin, une gravure, sera l'objet d'une notice dans le Catalogne.

Il serait désirable que le Collège de Valence adressât au *Musée universel* les photographies dont il est question ci-dessus. A. B.

Huguentobler. — Dixième compte rendu des travaux de la Société d'assistance et de patronage pour les sourds-muets et les aveugles du département du Rhône.

Snyckers. — *L'Institut royal des sourds-muets et des aveugles de Liége.*

Dr Javal. — *La Lecture enseignée par l'écriture.*

Mangioni. — *Notice historique sur l'institution des sourds-muets de Florence.*

BIBLIOGRAPHIE ESPAGNOLE

M. Valls y Ronquillo, directeur de l'Ecole municipale des sourds-muets de Barcelone, nous a adressé dernièrement deux ouvrages desquels, nous dit-il, ses élèves retirent un excellent profit.

Composer un livre à la portée des enfants sourds-muets est une tâche d'une certaine difficulté, à laquelle sans doute nos écoles spéciales doivent de posséder si peu d'ouvrages propres à mettre entre les mains de leurs élèves. Aussi ne pouvons-nous que louer le zélé directeur de Barcelone de s'être appliqué à combler cette lacune.

Le premier des deux ouvrages en question est intitulé **Manuel à l'usage des élèves de l'École des sourds-muets de Barcelone,** par D. Francisco de Asis Valls y Ronquillo. Dès la première page, l'auteur nous déclare que « ce *librito* (appellation modeste pour un livre in-4° de 150 pages) est destiné à être mis entre les mains des élèves ».

Cet ouvrage est une véritable encyclopédie. Il renferme des notions de géographie astronomique, physique et politique; l'histoire de l'Espagne; un long et excellent chapitre ayant pour titre *Connaissanes utiles* et dans lequel l'auteur énumère en phrases simples et claires une foule de connaissances relatives à la famille, à la nature, à la société; viennent ensuite huit chapitres consacrés à des notions d'hygiène et dans lesquels il est donné d'excellents conseils à propos de l'air, de la lumière, de la chaleur, du froid, des habitations, de la propreté, de l'habillement, de l'alimentation . . . .
Ainsi à propos de la *lumière :*

La lumière du soleil sert pour voir, stimuler la peau et lui donner une bonne couleur. L'obscurité est préjudiciable à la santé. Une lumière trop vive est mauvaise pour les yeux ; ainsi, il ne faut pas fixer la vue sur les parois blanches ni sur les points couverts de neige ; et encore moins travailler au soleil ou à la clarté d'une lune trop forte.

Pour modérer la lumière excessive, on fait usage de persiennes, de stores, de lunettes de couleur verte ou bleue.

Autant qu'il est possible, on doit éviter de travailler à la lumière artificielle, car elle fatigue la vue et vicie l'air.

Puis vient un petit traité de géométrie ; cinquante pages sont ensuite consacrées à des descriptions de gravures. Ces descriptions sont divisées en six séries : la première comprend vingt exercices de nomenclature, l'auteur se contente de nommer les personnes, animaux et objets que l'on trouve sur la gravure ; dans la deuxième série, il est rendu compte d'actions diverses se produisant dans un même lieu : la salle à manger, la cuisine, la chambre à coucher, la grange, l'auberge, le champ, le marché. . . . .
. . . . Voici, par exemple, le *champ :*

Deux hommes chargent du blé sur une voiture. Une femme arrache des pommes de terre. Trois hommes conduisent une charrette chargée d'herbe. Un berger garde un troupeau de moutons. Trois enfants font des couronnes de fleurs...

. . . . . . Les séries 3 et 4 comprennent les comptes rendus d'actions diverses représentées sur une même gravure :

Ces jeunes garçons font des exercices de gymnastique. Cet homme touche de la harpe. Ce domestique balaye la salle...

Avec les séries 5 et 6 nous quittons la phrase courte et simple pour des comptes rendus d'actions et des descriptions conçus en phrases complexes :

Ce jeune homme qui porte une guitare a donné une sérénade aux deux dames accoudées à la fenêtre. Cette dame charitable fait l'aumône à deux pauvres petits mendiants qui passent par un chemin longeant son jardin ; la charité est une belle vertu.

Autour d'une table se trouvent plusieurs hommes qui terminent une orgie ; quelques-uns sont entièrement privés de raison, d'autres lèvent leur coupe pour trinquer.

Cette gravure nous représente ce que c'est que l'ivresse ; l'homme ivre ne sait plus ce qu'il fait ; il perd sa dignité, se rend inférieur aux animaux et ne peut se défendre contre ceux qui lui voudraient du mal...

Le *Manuel* se termine par un résumé de l'Histoire sainte,

Tout en nous permettant d'insister de nouveau sur l'excellence des chapitres des *Connaissances utiles* et des *Descriptions de gravures*, nous devons noter que, contrairement à ce que l'on serait en droit de supposer, le livre de M. Ronquillo ne renferme aucune gravure, n'est illustré d'aucun dessin. Il y a là une lacune sérieuse pour un livre destiné à être mis entre les mains des jeunes sourds-muets. Cependant nous aimons à croire que M. Ronquillo possède à part son livre une riche collection de gravures correspondant aux exercices indiqués dans le *Manuel*. L'absence d'illustrations serait, en effet, d'autant plus regrettable qu'elle ne permettrait pas aux élèves d'étudier seuls et rendrait, par conséquent, indispensable l'intervention directe et constante du maître.

Nous remarquons avec plaisir que l'auteur a placé un questionnaire au bas de chacune des pages de son livre ; ce questionnaire peut donner lieu à de nombreux devoirs écrits, il facilite la tâche du professeur et permet à l'élève de donner la mesure de son travail personnel.

En ce qui concerne les notions de géographie, d'hygiène, de géométrie, nous nous permettrons encore une petite observation : M. Ronquillo nous paraît avoir un peu trop sacrifié à la définition. La première page du cours de géographie débute ainsi :

1. — La géographie est la description de la terre.
2. — Elle se divise en géographie astronomique, physique et politique.
3. — Quand nous considérons la terre en relation avec les autres corps de l'univers, elle s'appelle Géographie astronomique.

. . . .

Nous pensons qu'il faut voir là la *lettre* et non l'*esprit* de l'enseignement de M. Ronquillo et nous sommes bien persuadé qu'en ce qui concerne la géographie l'excellent et expérimenté directeur de Barcelone (1) donne, dans sa classe, à la méthode descriptive la place qui lui revient, c'est à-dire la première.

Le second livre que nous a adressé M. Ronquillo a pour titre :

(1) M. Valls y Ronquillo dirige l'Ecole des sourds-muets de Barcelone depuis plus de 25 ans.

Guide qui comprend les paroles de la plus immédiate utilité et des exercices pour la connaissance de la langue ; à l'usage des élèves de l'École des sourds-muets de Barcelone, in-4, 40 pages.

C'est un petit cours de langue castillane à l'usage, lui aussi, des élèves. Ce petit ouvrage débute par un chapitre consacré à la *nomenclature* et renfermant des listes de substantifs, d'adjectifs et de verbes groupés par catégories, par classifications. *Le nom :* D'abord une soixantaine de substantifs relatifs au corps humain, puis les cinq sens, une quinzaine de noms ayant trait aux différents âges de l'homme, aux liens de parenté; les noms concernant la maison, les métiers et professions ; viennent ensuite les animaux : quadrupèdes, oiseaux, poissons, reptiles, insectes,... ; les plantes : fleurs, fruits, légumes,... ; les métaux les plus connus. Tous ces noms ont été choisis avec une sérieuse attention ; suivant le conseil de notre grand instituteur Valade-Gabel, on y rencontre de préférence « ceux désignant des objets que les enfants connaissent le mieux, qui excitent leur curiosité ».

L'adjectif : adjectifs de forme : *droit*, *tordu*..., de dimension, de couleur, adjectifs exprimant les propriétés physiques des corps : chaud, froid, liquide... ; abjectifs abstraits.

Le verbe : 1° Une trentaine de verbes se rapportant à l' « acte de la parole » : *parler*, *prononcer*, *dire*... ; 2° actions naturelles à l'homme : *rire*, *pleurer*... ; 3° actions de la vie : *naître*, *croître*... (Nous avons dit que ces substantifs, adjectifs et verbes étaient groupés par catégories ; il nous semble que ce système, qui peut être excellent dans le cours de l'enseignement ne peut présenter que des inconvénients lorsqu'il s'agit d'un livre destiné à être mis entre les mains des élèves *dès le debut de l'instruction*. On est, en effet, ainsi amené à enseigner à l'élève tous les mots d'une catégorie avant ceux d'une autre, c'est-à-dire les mots peu usités et de moindre importance de la première avant les mots indispensables de la deuxième. Un inconvénient plus grand encore, à notre avis, est celui qui concerne l'enseignement

de l'articulation, l'élève étant ainsi amené à prononcer les noms difficiles de la première catégorie avant les noms faciles de la deuxième. En un mot, nous aurions préféré qu'au début de l'instruction notre auteur eût adopté un système consistant à présenter les substantifs, adjectifs et verbes dans un ordre de facilité au point de vue de la prononciation et d'utilité au point de vue de l'emploi que l'enfant doit faire de ces mots, quitte à les reprendre un peu plus tard en les groupant par catégories avec l'enseignement des expressions génériques.)

Le second chapitre comprend des *exercices gradués pour la compréhension de la langue.*

Ces exercices sont relatifs au nombre, à l'article, au genre, au nom, à l'adjectif, au verbe *être*, aux pronoms possessifs, au verbe *avoir*, aux trois temps principaux, au complément direct, indirect et circonstantiel.

Ce petit cours de langue est basé sur les principes de la méthode intuitive, ce dont on ne peut que féliciter l'auteur. Nous n'y trouvons aucune règle de grammaire, mais bien mieux des exercices d'application concernant chacune des parties du discours.

Le petit *Guide* forme en quelque sorte avec le *Manuel* un cours complet d'enseignement propre à favoriser le développement de la langue et des connaissances. On pourrait cependant reprocher au *Guide* de résumer un peu trop rapidement le cours de langue si l'on songe qu'en moins de quarante pages les dix parties du discours y sont passées en revue. Il nous semble qu'une part bien plus large aurait dû revenir aux exercices d'application, alors surtout qu'il s'agit d'un livre à l'usage des élèves.

M. Ronquillo voudra bien, nous l'espérons, nous pardonner ces légères critiques et nous permettre, en terminant, de le féliciter en toute sincérité d'avoir, en somme, donné deux bons livres aux jeunes sourds-muets espagnols.

AUGUSTE BOYER.

L'Éditeur-Gérant, GEORGES CARRÉ.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

REVUE INTERNATIONALE

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

SOURDS-MUETS

SOUS LE PATRONAGE

De MM.

Dr LADREIT DE LACHARRIÈRE

Médecin en chef de l'Institution nationale des Sourds-Muets, à Paris

EUG. PEREIRE

Ancien député

E. PEYRON

Directeur de l'Assistance publique

GODART

Directeur de l'École Monge

Membr du Conseil supérieur de l'Instruction publique

NEUVIÈME ANNÉE

Nos 11 et 12. — FÉVRIER-MARS 1894

Sommaire

PARIS

LIBRAIRIE GEORGES CARRÉ

3, rue Racine, 3

ADRESSER TOUT CE QUI CONCERNE LA RÉDACTION A **M. G. CARRÉ**, Éditeur, 3, rue Racine, *Paris.*

Publication honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique

---

Tours. — Imp. DESLIS Frères, 6, rue Gambetta

REVUE INTERNATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS
Tome IX. — N°s 11 et 12. Février-Mars 1894.

DE LA PRÉPARATION DES ORGANES DE LA PAROLE
CHEZ LE JEUNE SOURD-MUET

(DE L'ÉNERGIE ET DE LA VITESSE DES MOUVEMENTS DE LA LANGUE ET DES LÈVRES. — ÉTUDE GRAPHIQUE DE LA RESPIRATION DU JEUNE SOURD-MUET. — EXPÉRIENCES DE M. LE Dr CH. FÉRÉ, MÉDECIN DE BICÊTRE.)

AVANT-PROPOS

Dans une étude qu'il déposait en 1891 à la Société de Biologie et que notre bonne fortune nous fit tomber peu après sous les yeux, M. le Dr Féré établissait que, chez les bègues et chez les muets il existe de la *faiblesse* et de la *lenteur* des mouvements de la langue et des lèvres non-seulement dans la fonction d'articulation, mais encore dans les mouvements les plus simples qui n'ont rien à faire en apparence avec l'acte de la parole. M. Féré terminait en disant que l'impotence de ces organes paraît encore plus marquée chez les *sourds-muets* que chez les bègues.

Mais les recherches de M. Féré relatives aux sourds-muets n'avaient porté que sur des pensionnaires de l'hospice de Bicêtre, sujets *adultes* et sans aucune éducation vocale.

Curieux de savoir si les constatations seraient les mêmes avec des sourds-muets jeunes, non démutisés ou en cours d'éducation par la parole, nous allâmes trouver M. le Dr Féré, pour lui demander de bien vouloir répéter ses expériences sur des élèves de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Avec les résultats de ces nouvelles expériences, on trouvera, dans le présent travail : 1° un chapitre sur l'importance de la préparation des organes de l'articulation chez le jeune sourd-muet à qui l'on veut apprendre à parler, et où également nous nous efforçons de familiariser le lecteur avec les expériences du savant médecin de Bicêtre ; 2° la description d'une gymnastique spéciale de la langue et des lèvres à laquelle nous avons soumis de jeunes sourds en cours de démutisation ; 3° une étude graphique de la respiration du jeune sourd-muet.

Que M. le D[r] Féré, dont les ingénieuses recherches amèneront certainement un nouveau perfectionnement dans l'art d'apprendre à parler aux sourds-muets, nous permette de lui offrir, au nom de nos collègues et en notre nom personnel, l'expression de notre reconnaissance et de notre admiration.

CHAPITRE PREMIER

Nécessité de préparer les organes de l'articulation chez le jeune sourd-muet à qui l'on veut apprendre à parler. — Expériences de M. le D[r] Ch. Féré sur la force et la rapidité comparatives de la langue et des lèvres chez les bègues, les sourds-muets adultes et sans éducation vocale, et chez les entendants-parlants.

Nécessité de préparer les organes de l'articulation chez le jeune sourd-muet. — La nécessité de préparer chez le jeune sourd-muet les organes qui concourent à la production du langage articulé est aujourd'hui un fait établi et reconnu de tous les professeurs d'articulation (1).

(1) Nous disons « un fait établi et reconnu de tous les professeurs d'articulation », si nous nous en rapportons à ce sujet : 1° à un article très substantiel de M. Dupont dans la *Revue internationale* d'avril 1888 ; 2° aux excellentes leçons du cours normal de M. Dubranle, ainsi qu'aux conférences de M. Bélanger ; 3° aux derniers traités parus.

En effet, nos élèves n'ayant encore jamais fait usage de la parole lorsqu'ils nous sont confiés, ont les organes très rudes ; il est donc indispensable, avant d'aborder l'enseignement de l'articulation, et indépendamment de la gymnastique respiratoire, de les soumettre à une série d'exercices ayant pour but d'assouplir les muscles de la mâchoire et des lèvres et de donner à la langue une agilité particulière.

Et cela d'autant plus qu'il est fréquent de rencontrer parmi nos jeunes recrues annuelles des sujets affligés de lèvres épaisses, de joues molles et sans énergie, d'un voile du palais et d'une luette insensibles, enfin et plus souvent encore d'une langue qui, n'ayant rempli jusque-là de fonctions que dans la mastication, est incapable d'exécuter avec la moindre agilité les mouvements qui consistent à l'aplanir, l'élever, la pousser, la retirer et la contracter.

Du reste, on ne s'étonnera guère du peu de dispositions de la langue du sourd-muet pour l'articulation, si l'on considère combien, même chez le jeune entendant, cet organe est rebelle à l'exercice de la parole, comme il acquiert difficilement la souplesse et la flexibilité nécessaires à la nette prononciation des mots.

Heureux encore si la plupart du temps nous n'avons pas affaire à une langue trop épaisse ou encore immobilisée par un frein qui la bride de la base à l'extrémité.

Et cependant le rôle que joue la langue dans l'acte de la parole, secondaire peut-être pour la formation des voyelles, est considérable dans la prononciation du plus grand nombre des consonnes.

Aussi, dans le but de voir accorder dans la *période préparatoire* à l'enseignement de l'articulation au sourd-muet, une place plus grande à l'éducation des organes de la parole et *donner particulièrement une plus grande attention à l'éducation des mouvements de la langue et des lèvres*, croyons-nous devoir signaler les intéressantes recherches auxquelles s'est livré l'un de nos praticiens les plus distingués, M. le Dr Ch. Féré, médecin à l'hospice de Bicêtre.

Expériences de M. le Dr Féré relativement à l'énergie et à la vitesse des mouvements de la langue. — Ces recherches portent sur *l'influence de l'exercice musculaire sur l'énergie, la rapidité et l'habileté des mouvements volontaires de la langue et des lèvres*, chez diverses catégories de sujets (1).

En ce qui concerne la *langue*, M. Féré établit que la faiblesse des mouvements de cet organe et leur lenteur se retrouvent aussi bien dans les vices congénitaux de la prononciation que dans les défauts acquis. Il ajoute qu'elles sont très marquées chez les bègues et chez les *sourds-muets*.

« Malgré les études de Sauvages et de Itard, ajoute M. Féré, ces troubles grossiers de la *motilité* de la langue chez les bègues et chez les sourds-muets n'ont pas suffisamment attiré l'attention. *Ils méritent pourtant une place à côté de ceux de la motilité du thorax.* »

Tous les professeurs d'articulation savent qu'en ce qui concerne les sourds-muets la pratique confirme chaque jour l'assertion qu'avance M. Féré dans les lignes qu'on vient de lire.

En effet, la difficulté qu'éprouvent nos élèves dans la prononciation de certains éléments tels que *t*, *n*, *l*, *r*..., *et surtout dans la liaison des sons, dans la liaison des syllabes, dans la liaison des mots* (2), leur parole monotone, traînante, dépourvue de rythme, manquant le plus souvent de vie, de force, tout cela n'a-t-il pas pour cause, en grande partie du moins, le manque d'énergie et de vitesse des mouvements des organes de l'articulation et particulièrement de la langue.

A ces défauts M. Féré nous indique le remède.

(1) Communications faites par M. Féré à la Société de Biologie, 1891.

(2) Si l'on arrive assez aisément à faire émettre par le sourd-muet chaque voyelle *séparément*, à lui faire bien articuler chaque consonne, en revanche il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de l'exercer à bien associer ces éléments entre eux. On sait, en effet, dans la liaison des sons, par exemple, combien le jeune sourd-parlant met de *lenteur* et de *maladresse* à faire passer ses organes de la position qu'ils quittent à celle qu'ils doivent prendre et comme il arrive fréquemment qu'un élément étranger vient s'intercaler entre la consonne et la voyelle (fao) pour (fo), entre la voyelle et la consonne (oual) pour (oul), (coueteau) pour couteau, ou encore entre deux consonnes (pelæ) pour (pla).....

« La connaissance des défauts des mouvements les plus simples paraît indiquer la voie du traitement de ces troubles, qu'ils soient congénitaux ou acquis. Lorsqu'il s'agit de développer les fonctions des membres, on procède par des exercices qui ont pour but de développer l'*énergie* et la *rapidité* des mouvements les plus simples de flexion et d'extension.

« C'est le plus sûr moyen d'arriver graduellement à augmenter la force et l'habileté des mouvements les plus complexes.

« Le sourd-muet ou le bègue n'ont pas une faiblesse de la langue limitée aux mouvements complexes d'articulation ; cette faiblesse se montre surtout évidente dans les *mouvements les plus simples* qu'il faudrait perfectionner par des exercices de force et de rapidité, comme on le fait dans la gymnastique ordinaire. »

M. Féré explique que la réalité des troubles de la motilité de la langue *indépendants* de la fonction d'articulation peut être mise en évidence par l'étude de l'énergie et de la rapidité des mouvements vulgaires de propulsion, de latéralité, etc...

L'énergie des mouvements peut se mesurer en particulier par l'étude de la résistance à la pression à l'aide du *glosso-dynamomètre*.



Glosso-dynamomètre de M. le Dr Ch. Féré (1).

La rapidité peut être étudiée par la mesure du temps de réaction, ou par l'inscription des mouvements répétés aussi vite que possible dans un temps donné.

L'examen dynamométrique et l'étude du temps de réaction que M. Féré a pratiqués à l'aide de son glosso-dynamomètre

(1) C'est un petit dynamomètre à ressort à boudin, qu'on tient d'une main et dont on applique le plateau d'avant en arrière sur la pointe de la langue en priant la personne de résister autant que possible à la pression. La graduation de l'appareil indique approximativement, en grammes, la limite de cette résistance mesurée par l'élasticité du ressort.

et du chronomètre de d'Arsonval lui ont permis de constater que chez les bègues et chez les sourds-muets l'*énergie* des mouvements de la langue était représentée par 200 et 150 grammes, et le *temps de réaction* du même organe faisant un mouvement de propulsion en avant par 39 et 54 centièmes de seconde, alors que la moyenne des sujets normaux est de 800 à 500 grammes pour l'énergie et de 10 à 18 centièmes de seconde pour la rapidité.

Ces observations mettent bien en évidence la faiblesse et la lenteur des mouvements de la langue qui ne sont pas spécialement adaptés à l'articulation.

Nous allons voir qu'il en est de même pour les mouvements des lèvres.

Énergie et vitesse des mouvements des lèvres. — Après avoir ainsi insisté sur l'exploration méthodique de l'énergie et de la vitesse des mouvements de la langue, M. Féré a cherché un mode d'exploration des muscles des lèvres dont, dit-il, « le jeu est intéressant à connaître, surtout dans les impotences fonctionnelles des bègues et des muets, car dans ces dernières circonstances une exploration méthodique peut seule montrer d'une façon claire et indiscutable les effets du traitement ».

M. Féré a constaté que chez les bègues et surtout chez les muets l'impotence des lèvres est tout aussi évidente que celle de la langue.

Dans une *Note sur l'exploration des mouvements des lèvres* (1), il explique que le mouvement des lèvres qui se prête le mieux à l'exploration dynamométrique est le mouvement de propulsion en avant. « La pesée de l'énergie du mouvement de propulsion des lèvres réalisée dans la moue, dans la succion, dans le baiser, peut être obtenue aussi bien que celle de la langue. »

M. Féré a employé pour la pesée du mouvement des lèvres un instrument analogue à celui qui lui avait servi pour la

(1) Communication de M. le Dr Ch. Féré à la Société de Biologie, juillet 1891

langue, mais en le fixant par une armature, de telle sorte que le plateau, de 3 centimètres de diamètre, s'applique sur la surface cutanée des lèvres au repos; de même que pour la langue, l'énergie de la propulsion des lèvres est indiquée, en grammes, par la pression directe du ressort.

C'est ainsi que M. Féré a constaté que chez un muet la force de propulsion des lèvres s'abaissait à 150 grammes. Chez le même sujet, le temps de réaction — que l'on peut prendre pour les lèvres comme pour la langue à l'aide du chronomètre de d'Arsonval — s'allongeait jusqu'à 40 centièmes de seconde (ce temps avait été trouvé de 12 à 15 centièmes de seconde chez cinq sujets normaux).

CHAPITRE II

Expériences faites avec des sourds-muets jeunes, non démutisés ou en cours d'éducation par la parole, relativement à la force et à la vitesse des mouvements de la langue et des lèvres.

Les recherches de M. Féré, dont nous venons de rendre compte, n'avaient porté que sur des pensionnaires de l'hospice de Bicêtre, sourds-muets adultes et sans éducation vocale; aussi permettaient-elles seulement de conclure que l'énergie et la rapidité des mouvements non adaptés de la langue et des lèvres sont beaucoup moindres chez eux que chez les sujets des différentes catégories qui leur avaient été comparées.

Il importait donc, pour montrer l'influence de l'éducation sur la fonction et pour connaître les développements que prennent la force et la rapidité chez les sourds démutisés, il importait, disons-nous, de répéter ces expériences sur des sourds-muets jeunes et en cours d'éducation par la parole.

De nouvelles expériences, portant sur l'*énergie* et la *vitesse* des mouvements, eurent donc lieu avec un assez grand nombre d'élèves de l'Institution nationale des sourds-muets.

M. Féré en a consigné les résultats dans une étude intitulée *Note sur les troubles de la motilité des organes de la voix et de l'articulation chez les sourds-muets* à laquelle nous empruntons ce qui suit.

Mesure de l'énergie et de la vitesse des mouvements de la langue. — « I. — Les premières recherches ont porté sur la résistance de la *langue* à la pression dirigée d'avant en arrière, mesurée avec le glosso-dynamomètre, et sur le temps de réaction de la langue faisant un mouvement de propulsion en avant à un signal donné par un contact sur la tempe, les yeux étant fermés (1). Les résultats ont été les suivants (2) :

1° *Sourds-muets âgés de 8 à 10 ans n'ayant jamais fait usage de la parole et auxquels l'articulation n'a pas encore été enseignée.*

a. La résistance de la langue mesurée sur 24 sujets donne en moyenne 216 grammes.
b. Le temps de réaction mesuré sur trois sujets est de 0",280 en moyenne.

2° *Sourds-muets âgés de 8 à 10 ans ayant fait une année d'articulation* (prononciation des 30 sons élémentaires, de syllabes, d'une centaine de substantifs) (*sujets de choix*).

a. La résistance de la langue mesurée sur huit sujets donne en moyenne 425 grammes.
b. Le temps de réaction mesuré sur 7 sujets est de 0",201.

3° *Sourds-muets de 10 à 13 ans ayant déjà fait deux années d'articulation, mais parlant mal.*

a. La résistance de la langue mesurée sur 8 sujets donne en moyenne 425 grammes.
b. Le temps de réaction mesuré sur 6 sujets est de 0",251 en moyenne.

4° *Sourds-muets de 13 à 15 ans ayant fait quatre années d'articulation et parlant d'une manière courante et intelligible.*

a. La résistance de la langue mesurée sur 5 sujets donne 605 gr. en moyenne.
b. Le temps de réaction mesuré sur 5 sujets est de 0",205 en moyenne.

(1) On sait que l'étude du temps de réaction se fait à l'aide du chronomètre de d'Arsonval.

(2) Les chiffres représentent la moyenne de 10 expériences sur chaque sujet.

5° *Sourds-muets de 15 à 18 ans ayant fait cinq ou six ans d'articulation et dont la prononciation est défectueuse.*

a. La résistance de la langue est en moyenne sur 7 sujets de 478 grammes.

b. Le temps de réaction mesuré sur 4 sujets est en moyenne de 0",205.

6° *Sourds-muets de 15 à 18 ans ayant cinq à six années d'articulation et parlant d'une façon courante et intelligible.*

a. Sur 4 sujets, la résistance de la langue est en moyenne de 737 grammes.

b. Le temps de réaction mesuré aussi sur 4 sujets est en moyenne de 0",150.

« En somme, ces chiffres montrent que l'énergie et la rapidité des mouvements non adaptés à l'articulation présentent un déficit remarquable chez les sourds-muets non éduqués. Ces qualités des mouvements non adaptés se développent en proportion de l'éducation. Le développement parallèle de l'habileté des mouvements adaptés et de la vitesse et de l'énergie des mouvements non adaptés semble indiquer que les exercices de force et de rapidité des mouvements non adaptés peuvent être utiles dans l'éducation des mouvements d'articulation. L'expérience a démontré plusieurs fois l'utilité de ces exercices dans le bégaiement (1).

Mesure de l'énergie et de la vitesse des mouvements des lèvres. « — II. — Ce n'est pas seulement la motilité de la langue qui est en défaut chez les sourds-muets, c'est aussi la motilité des lèvres.

« L'étude de l'énergie et de la rapidité de propulsion des *lèvres* a été faite par le procédé déjà indiqué et qui a la plus grande analogie avec celui qui a été employé pour la langue.

« Cet examen a été fait sur quatre groupes de sujets choisis parmi ceux qui ont déjà été examinés pour la langue.

(1) On se rendra compte au chapitre suivant de l'utilité que présentent également ces exercices dans l'enseignement de la parole aux sourds-muets. — A. B.

1° *Sourds-muets de 8 à 10 ans à qui l'articulation n'a pas encore été enseignée.*

a. L'énergie de la propulsion des lèvres étudiée sur 4 sujets donne en moyenne 462 gr.

b. Le temps de réaction du même mouvement est sur 5 sujets de 0",208 en moyenne.

2° *Sourds-muets de 10 à 13 ans ayant déjà fait deux années d'articulation.*

a. L'énergie de la propulsion donne en moyenne sur 4 sujets 487 gr.

b. Le temps de réaction aussi sur 4 sujets est de 0",225.

3° *Sourds-muets de 15 à 18 ans ayant fait cinq ou six ans d'articulation mais dont la prononciation est défectueuse.*

a. L'énergie de la propulsion est en moyenne sur 4 sujets de 506 grammes.

b. Le temps de réaction aussi sur 4 sujets est de 0",212.

4° *Sourds-muets de 15 à 18 ans ayant fait cinq ou six ans d'articulation et parlant bien.*

a. L'énergie de la propulsion est en moyenne sur 3 sujets de 525 gr.

b. Le temps de réaction chez les mêmes est en moyenne de 0",173.

« En résumé, l'exploration des lèvres donne des résultats en tout analogues à ceux qui ont été fournis par l'exploration de la langue : il n'y a que le chiffre qui exprime le temps de réaction du premier groupe dans la deuxième série qui forme exception à la règle. »

CHAPITRE III

Développement de l'énergie et de la rapidité des mouvements de la langue et des lèvres non adaptés à l'articulation. — Gymnastique spéciale. — Résultats obtenus avec de jeunes sourds en cours de démutisation.

L'examen dynamométrique et l'étude du temps de réaction pratiqués par M. Féré sur des élèves de l'Institution nationale des sourds-muets, viennent donc de nous démontrer d'une façon claire et indiscutable que l'*énergie* et la *vitesse* des mouvements non adaptés de la langue et des lèvres sont moindres chez les enfants sourds-muets que chez les enfants entendants-parlants, *et surtout chez les jeunes sourds-muets auxquels l'articulation n'a pas encore été enseignée.* (Voir au chapitre précédent les résultats obtenus avec le premier groupe des expériences sur la langue et sur les lèvres.)

Ce fait étant connu de nous, au moment où, il y a quelque temps, nous prenions la direction d'une classe de démutisation, nous avons, préalablement et parallèlement à l'enseignement des mouvements d'articulation, soumis nos jeunes élèves à une gymnastique spéciale de la langue et des lèvres (1), ayant eu soin au début de mesurer l'*énergie* et la *vitesse* (2) des mouvements et répétant cette mesure de mois en mois afin de constater les effets du traitement.

Avant tout exercice la mesure de l'énergie et de la vitesse donnait les chiffres suivants :

(1) Cette gymnastique doit être mise en pratique *dès l'école maternelle* dans les institutions qui ont l'avantage de posséder cet utile, nous dirons même cet indispensable établissement.

(2) En ce qui concerne la mesure de la *vitesse*, nous avons abandonné l'étude du temps de réaction pour rechercher le nombre de mouvements de propulsion exécutés par la langue ou par les lèvres dans un temps donné.

A défaut des appareils permettant l'inscription graphique de ces mouvements, il est assez aisé de relever, *de visu*, montre en main, le nombre de mouvements répétés aussi vite que possible durant une minute. Il suffit pour cela que le professeur place son pouce devant la bouche de l'élève en invitant celui-ci à faire exécuter à sa langue ou à ses lèvres le mouvement de propulsion ; dans ce mouvement, l'organe vient buter contre le doigt du maître, à qui il est ainsi facile de compter les mouvements exécutés.

Sourds-muets non démutisés et dont les organes n'ont pas encore été exercés

Nos D'ORDRE	AGE AU 1er NOVEMBRE 1893	LANGUE		LÈVRES	
		ÉNERGIE MESURÉE EN GRAMMES	NOMBRE DE MOUVEMENTS EXÉCUTÉS DURANT 1 MINUTE	ÉNERGIE MESURÉE EN GRAMMES	NOMBRE DE MOUVEMENTS EXÉCUTÉS DURANT 1 MINUTE
1	11 ans	200	125 (1)	300	85
2	9	350	140	300	50
3	9 1/2	400	110	350	45
4	9 1/2	400	95	350	80
5	10	500	180	250	65
6	10 1/2	300	100	300	45
7	10	450	110	350	90

Il suffit de rapprocher ces chiffres de ceux que donnent les sujets normaux (voir page 326, ligne 7, pour l'*énergie* et la note ci-dessous pour la *vitesse*) pour établir le déficit que présentent la *force* et la *rapidité* de la langue et des lèvres chez les jeunes sourds non démutisés.

Gymnastique spéciale. — Nous avons dit que nous avions soumis ces élèves à une gymnastique spéciale de la langue et des lèvres. Cette gymnastique a consisté en exercices de force et de vitesse des mouvements les plus simples qui n'ont rien à faire en apparence avec l'articulation.

Voici l'énumération de ces exercices dont quelques-uns ont été empruntés au cours normal d'articulation professé par M. Dubranle, censeur des études à l'Institution nationale de Paris ; la plupart de ces exercices sont connus de tous

(1) M. Féré s'est rendu compte que les sujets normaux peuvent répéter ces mouvements cinq et six fois par seconde, ce qui donne de trois cents à trois cent soixante mouvements par minute.

les instituteurs de sourds-muets; mais jusqu'ici on ne leur a attaché surtout d'importance qu'en ce qui concerne l'éducation de l'œil, et encore pour fixer l'attention de l'élève (1).

LANGUE (2)

1 — Agiter dans la bouche avec la langue une bille d'ivoire.

2. — Résistance de la langue dans le mouvement de propulsion à la pression dirigée d'avant en arrière à l'aide d'un instrument analogue au glosso-dynamomètre de M. le Dr Féré, mais auquel il a été donné de plus grandes dimensions.

(Cet instrument (3) diffère encore du glosso-dynamomètre en ce que le plateau sur lequel viennent s'appliquer la langue ou les lèvres est concave et a un diamètre plus large, ce qui facilite l'exécution des mouvements; ledit plateau est en maillechort poli, se nettoyant facilement; aussi n'y a-t-il aucun danger de contagion de maladies par ces organes.)

3. — Exercices d'imitation (4) :

a. — Sortir la langue et la rentrer avec rapidité.

(1) Nous devons reconnaître que BONET avait déjà entrevu l'utilité d'exercices ayant pour but d'assouplir les organes de l'articulation chez le jeune muet. Dans le chapitre I de l'*Art d'enseigner à parler aux muets*, pages 57 et 58 de la traduction française, il énumère les mouvements de la langue nécessaires à la parole : « s'allonger, se baisser, s'élever vers le palais, se tourner, frapper contre les dents... », et il parle assez longuement des difficultés qu'éprouvera le muet « pour mouvoir cet organe, resté des années dans l'inaction ». — Amman également s'est préoccupé du cas où « la langue peut pécher dans son mouvement »; il recommande l'exercice fréquent de cet organe pour en faciliter l'activité fonctionnelle. (Pages 351 et suivantes de la traduction française de la *Dissertatio de loquela.*)

(2) La préparation des organes de l'articulation sera complète si l'on fait précéder cette gymnastique de la langue et des lèvres de la gymnastique de la mâchoire (mouvements vertical, horizontal de va-et-vient d'avant en arrière et de droite à gauche) et en y joignant l'éducation du voile du palais (exercices de respiration bucco-nasale et gargarisme).

(3) Sur les indications de M. Féré, cet instrument a reçu la même graduation que le glosso-dynamomètre: il peut donc servir à la fois et pour le développement de l'énergie des mouvements et pour la mesure de cette énergie.

(4) L'emploi du miroir sera très utile pour obtenir du jeune sourd une imitation plus exacte et plus prompte des mouvements. Le professeur et l'élève, se tenant devant un miroir, exécutent ensemble la même gymnastique buccale; ainsi placé, l'enfant reproduira les divers mouvements proposés bien plus fidèlement et spontanément.

b. — Porter rapidement la pointe de la langue à la face interne des incisives supérieures, au palais; derrière les incisives inférieures, reculer la langue le plus possible au fond de la bouche.

c. — Agiter la langue entre les lèvres le plus rapidement possible et en lui imprimant un mouvement latéral.

d. — Même exercice dans le sens vertical.

e. — Faire prononcer un nombre infini de fois et de plus en plus vite la consonne *t* isolément.

(Cet élément est un de ceux que le sourd-muet acquiert assez aisément.)

f. — La lèvre supérieure étant abaissée sur les incisives supérieures, la frapper à coups répétés avec la pointe de la langue.

g. — Sortir la langue et la rentrer avec rapidité, la pointe frôlant le palais et la face interne des incisives supérieures (préparation à l'articulation *l*) (1).

h. — Faire vibrer la pointe de la langue, d'abord en associant la langue à la vibration des lèvres, puis en produisant ce mouvement de la langue à l'intérieur de la bouche (2).

Cet exercice, assez difficilement exécuté au début par le jeune sourd-muet, prépare l'organe à l'articulation du *r* lingual.

(Le *r* lingual est certainement l'élément le plus difficile à faire acquérir à la plupart des sourds-muets ; aussi est-il de toute nécessité d'y préparer l'organe de bonne heure et sans attendre le moment où cette consonne doit être enseignée. Il est donc utile d'insister particulièrement sur le dernier exercice que nous venons de décrire, et cela dès les premiers mois de la première année. Ce n'est que lorsque la langue aura été rendue assez souple par ces exercices préparatoires que l'on pourra attaquer le *r* lingual. On aura ainsi de grandes chances d'obtenir une consonne articulée avec naturel et aisance, l'élève n'étant pas obligé de faire

(1 et 2) Dans cet exercice préparatoire, les mouvements de la langue s'exécutent sans participation du larynx ; on ne demande à l'élève des vibrations *sonores* que lorsqu'il s'agit de l'enseignement du son.

appel à un souffle trop énergique, lequel « produit un *r* dur, presque toujours trop élevé ».)

LÈVRES

1. — Résistance des lèvres dans le mouvement de propulsion, à la pression dirigée d'avant en arrière à l'aide de l'instrument dont il vient d'être parlé à propos de la langue.

2. — Exercices d'imitation :

a. — Montrer les dents en écartant les lèvres dans le sens horizontal.

b. — Arrondir les lèvres en variant le degré d'ouverture de la bouche.

c. — Exécuter les mouvements *a* et *b* successivement et le plus rapidement possible.

d. — Exécuter rapidement le mouvement de propulsion sans montrer les dents.

e. — Prononcer un nombre infini de fois et de plus en plus vite les consonnes *p* et *b* isolément.

f. — Faire vibrer les lèvres.

Remarque. — Si simples qu'ils soient, la plupart des exercices que nous venons de décrire sont très difficilement exécutés au début par nos élèves et, de plus, *certains mouvements de la langue ne peuvent pas être reproduits isolément*. Par exemple, dans le mouvement de propulsion, le maxillaire inférieur est projeté en avant en même temps que la langue; dans le mouvement de latéralité, la langue est encore accompagnée dans son mouvement par la mâchoire inférieure et on ne peut amener l'élève à faire mouvoir sa langue *isolément* qu'en lui faisant tenir le maxillaire avec la main (1)].

(1) Ce *défaut d'indépendance* des mouvements de la langue chez les sourds-muets a fait récemment l'objet d'une communication de M. le Dr Féré à la Société de Biologie. On trouvera dans le présent numéro de la *Revue internationale* la reproduction de cette communication.

Résultats obtenus. — Après plusieurs mois de cette gymnastique spéciale (1) faite tant *avant* que *pendant* l'enseignement des voyelles et des consonnes, nous avons pu constater une plus grande énergie et une plus grande rapidité des mouvements vulgaires de la langue et des lèvres, une meilleure aptitude aux mouvements d'articulation et surtout, point très important, *une plus grande facilité dans la liaison des sons, dans la liaison des syllabes* (2).

On pourra se rendre compte des développements pris par la force et par la vitesse des organes en rapprochant les chiffres du tableau précédent des chiffres de celui qui suit :

Sourds-muets en cours de démutisation soumis depuis 5 *mois à une gymnastique spéciale de la langue et des lèvres*

Élèves (3)	Langue		Lèvres	
	Énergie mesurée en grammes	Nombre de mouvements exécutés durant 1 minute	Énergie mesurée en grammes	Nombre de mouvements exécutés durant 1 minute
1	1.000	240	500	200
2	750	260	525	240
3	625	220	575	190
4	700	220	525	200
5	1.000	260	600	230
6	1.000	220	450	180
7	900	280	575	200
8	1.000	280	600	200

(1) Cette gymnastique présente l'avantage de pouvoir être exécutée par tous les élèves à la fois. Pour notre part, nous y consacrions une dizaine de minutes au commencement et à la fin de chaque classe.

(2) Nous devons ajouter qu'en outre de la gymnastique spéciale qui vient d'être décrite, des exercices multiples et bien gradués de syllabation sont indispensables pour faire acquérir au jeune sourd une parole claire et coulante.

Un exercice qui, tout en assouplissant les organes conduit notamment l'élève à un débit aisé et sans lenteur, est celui qui consiste à faire prononcer d'une haleine et sans exagération des mouvements d'articulation, des groupes syllabiques

CHAPITRE IV

ÉTUDE GRAPHIQUE DE LA RESPIRATION DU JEUNE SOURD-MUET

Bien qu'il soit reconnu que le jeune sourd-muet qui n'a pas encore appris à parler a une respiration défectueuse et qu'une gymnastique spéciale soit mise en pratique pour régulariser la fonction, les *phénomènes mécaniques* de la respiration ont été encore peu étudiés jusqu'ici chez nos élèves. Aussi enregistrons-nous avec intérêt les constatations faites récemment par M. le Dr Féré au cours de l'étude graphique à laquelle il s'est livré sur les mouvements respiratoires des sujets qui avaient été soumis aux recherches sur les mouvements de la langue et des lèvres.

La première de ces constatations porte sur le *rythme respiratoire*.

« Sur nos tracés pneumographiques, dit M. Féré, nous voyons que les sourds-muets *éduqués* ont 18 ou 19 respirations par minute, tandis que chez ceux qui n'ont pas encore profité des exercices méthodiques les mouvements respiratoires, plus superficiels, se renouvellent 22, 24, 25 *et même* 29 *fois par minute.* »

La seconde remarque porte sur la forme de l'expiration.

« L'étude graphique de la respiration des sourds-muets, poursuit M. Féré, nous montre un caractère qui paraît cons-

de plus en plus compliqués. Par exemple : *papapa*, *pataca*, *patafaca*, *sapafacata*, *otapat*, *opatafaco*, *oupacatafou*, *oupatosafacou*... On observe l'accent tonique en faisant appuyer sur la dernière voyelle, sans tolérer toutefois que l'élève traîne en chantant. Il est utile de mettre fréquemment en tête de ces groupes la syllabe *la* ou *le*, exemple : *latasacoco*, *lepotao*, *lesoucafoto*..., afin d'habituer le jeune sourd à lier l'article au mot qui le suit et éviter le défaut assez fréquent qui consiste à dire la... tasse, la... soupe, en séparant l'article et le nom et en exagérant la prononciation de la consonne initiale de ce dernier. Répété quotidiennement durant quelques minutes, l'exercice dont nous venons de parler a été également très profitable à nos élèves.

(3) Ces élèves figurent avec leur numéro d'ordre respectif dans le tableau précédent.

tant, mais à des degrés divers suivant l'éducation de la respiration : c'est l'expiration *saccadée* que le pneumographe de Marey inscrit par une courbe en escalier, c'est-à-dire dans une condition de dépression des fonctions motrices. La figure 5 reproduit cette courbe prise, chez un sujet éduqué depuis six ans mais parlant mal. »

Rythme respiratoire. — La constatation faite par M. Féré relativement au rythme respiratoire du sourd-muet non éduqué doit être considérée comme très importante, car nous ne possédions jusqu'ici, dans notre art, aucune donnée scientifique à ce sujet. La plupart des traités d'articulation reconnaissaient bien chez le sourd-muet une certaine augmentation de fréquence des mouvements respiratoires, mais cette opinion ne résultait que d'un examen superficiel.

Représentation graphique de 6 mouvements respiratoires (1) *exécutés en 15 secondes*

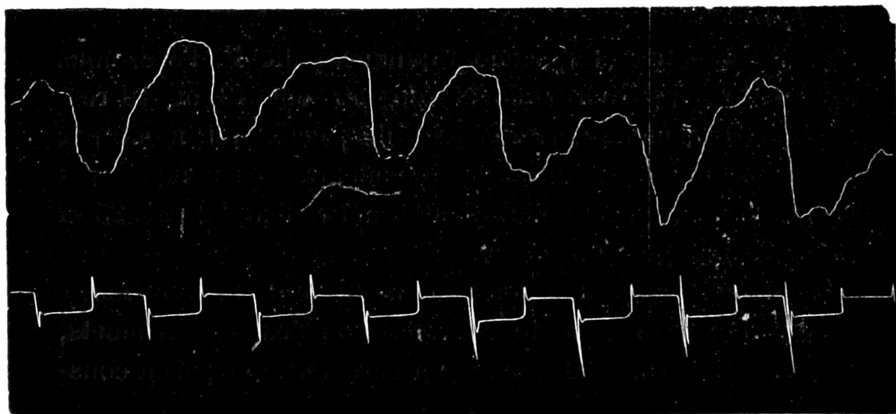


Fig. 5. — Courbe respiratoire d'un sourd-muet (2)

Pour modifier peu à peu les mouvements de la respiration et ramener le rythme respiratoire au chiffre normal de

(1) On sait que chaque mouvement respiratoire comprend deux temps : l'inspiration et l'expiration.

(2) Nous devons à l'obligeance de M. G. Masson, l'éditeur bien connu, de pouvoir reproduire cette figure dans notre travail. — A. B.

quinze à dix-huit mouvements par minute, il est nécessaire de soumettre le jeune sourd à une série d'exercices méthodiques.

Nous nous permettons à ce sujet de renvoyer le lecteur à un récent travail sur l'éducation de la respiration du sourd-muet (1).

Entre autres exercices, nous recommanderons particulièrement celui qui se fait au moyen d'un métronome ou d'un pendule.

Voici comment est décrit cet exercice dans le travail que nous venons de citer :

Matériel. — Un métronome ou un fil à plomb suspendu au plafond et servant de pendule.

Exercice. — Le métronome ou le pendule battant la seconde, respirer en quatre temps, toujours par la bouche.

Inspirer pendant le premier temps.

Expirer pendant les trois autres.

(Les élèves vont à tour de rôle exécuter l'exercice devant le métronome ou le pendule. Fréquemment répété, cet exercice rend l'inspiration plus brève et ralentit l'expiration ; il modifie le rythme respiratoire en tendant à le réduire à 15 mouvements par minute.)

Expiration saccadée. — « Un caractère mis en évidence par l'étude graphique et qui paraît constant dans la respiration du sourd-muet, dit M. Féré, c'est l'expiration saccadée.

« Cette défectuosité spéciale de l'expiration explique la difficulté qu'éprouve le jeune sourd dans l'émission des voyelles à la fois mal attaquées et interrompues. »

On remédiera, dans une certaine mesure, à ce défaut, en amenant le sourd-muet à *expirer* lentement et d'une manière régulière.

Pour arriver à ce résultat, il sera utile de lui apprendre au préalable à faire des inspirations buccales profondes et de lui faire exécuter des exercices ayant pour but de régler la pression et le débit du souffle expiré.

Nous indiquerons notamment trois exercices dont nous nous sommes bien trouvé avec nos élèves :

(1) Idées sur l'éducation de la respiration du jeune sourd-muet à qui l'on veut apprendre à parler. — L. Danjou, Paris, G. Carré 1893.

1. — Souffler sur une bougie, placée près de la bouche, le plus longtemps possible et sans l'éteindre.

2. — Faire parcourir à une bille, dans une rainure de table, une longueur de chemin indiquée à l'avance.

3. — Faire descendre, dans un tube ou dans le spiromètre et avec une même expiration, une colonne d'eau dans un temps donné.

Comme on le voit, ces trois exercices tendent à remédier au défaut que nous signale M. Féré en apprenant au sourd-muet à maintenir la fixité du thorax et la rétraction graduelle de cet organe dans l'expiration.

CONCLUSIONS

I. — Chez les jeunes sourds-muets qui n'ont pas encore appris à parler, non seulement les muscles qui doivent concourir à l'articulation des mots sont inhabiles à exécuter ces mouvements spéciaux, mais encore leurs mouvements sont *faibles*, *lents* et peu *précis*, même lorsqu'il s'agit d'exécuter des actes vulgaires de propulsion, de latéralité, etc..., qui n'ont rien à faire avec la fonction spéciale du langage articulé ;

Des exercices de *force* et de *vitesse* des mouvements les plus simples et indépendants, en apparence, de l'acte de la parole, sont capables de favoriser l'aptitude aux mouvements d'articulation ;

Le développement de l'habileté des mouvements *non adaptés* doit précéder et accompagner l'enseignement des mouvements d'articulation ;

L'emploi du glosso-dynamomètre est très utile pour suivre d'une façon précise les développements de l'*énergie* des mouvements. L'étude précise de la *rapidité* offre de plus grandes difficultés, le chronomètre de d'Arsonval étant un appareil plus compliqué et d'un prix assez élevé ; néanmoins il est assez aisé au professeur d'articulation de relever *de visu* le nombre de mouvements de propulsion exécutés aussi vite

que possible par la langue ou par les lèvres durant une minute.

II. — L'étude graphique de la respiration des sourds-muets non éduqués montrant une augmentation de fréquence des mouvements respiratoires ainsi qu'une expiration saccadée, l'éducation spéciale de la respiration du jeune sourd doit avoir entre autres buts : 1° de ramener le rythme respiratoire à quinze mouvements par minute; 2° d'apprendre à maintenir la fixité du thorax et sa rétraction graduelle dans l'expiration.

Auguste Boyer.

EXPOSITION DE LYON DE 1894

CONGRÈS NATIONAL D'ASSISTANCE

(25 *au* 30 *Juin*)

Depuis l'Exposition universelle de Paris, en 1889, il n'y a pas eu en France de congrès où les questions relatives à l'assistance aient été discutées.

La nouvelle loi de 1893, sur l'assistance médicale gratuite, et le remaniement, devenu nécessaire, de la loi Roussel sur le service des enfants assistés, exigeaient une prochaine réunion de toutes les personnes qui s'occupent d'assistance ; un Congrès d'assistance a donc été organisé et tiendra ses séances à Lyon, du 25 au 30 juin 1894. La ville de Lyon était tout indiquée pour servir de lieu de réunion à ce prochain Congrès ; l'Exposition qui doit avoir lieu à la même époque,

et sa remarquable administration hospitalière seront autant d'attractions dont les congressistes pourront profiter en joignant ainsi l'utile à l'agréable.

Les personnes qui désireraient recevoir le programme du Congrès et se faire inscrire comme membres adhérents peuvent, dès à présent, s'adresser à M. Francis *Sabran*, secrétaire général du Congrès, passage de l'Hôtel-Dieu, 44, à Lyon.

Dans la première section de ce Congrès (assistance publique en général), la question des sourds-muets et des aveugles trouvera tout naturellement sa place et la participation régulière de notre corps enseignant à ses travaux nous paraît tout indiquée.

L'honorable M. Bélanger, dans le numéro de juillet de 1892 de la *Revue française*, s'est efforcé de faire ressusciter nos Congrès. Cette voix n'a pas été entendue, ce qui est très regrettable, assurément, car personne ne voudra soutenir que nous n'avons plus rien à apprendre les uns des autres et que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes.

Le Congrès d'assistance de Lyon, qui correspond avec notre Exposition, serait une occasion excellente pour reprendre nos travaux, pour nous rapprocher et pour montrer que, tous, nous ne cherchons qu'une chose, c'est de nous instruire au profit des chers enfants qui nous sont confiés.

Le projet de loi que le Conseil supérieur de l'Assistance publique vient de voter sera d'une portée considérable sur le développement de l'enseignement des sourds-muets et des aveugles en France, et il nous semble qu'il y aurait grande utilité d'échanger nos vues à ce sujet.

Enfin, nous soumettons ces considérations à qui de droit, dans l'espoir que nos deux Revues de langue française pour l'éducation des sourds-muets nous aideront à les propager, à les compléter et à les faire aboutir à la convocation du quatrième Congrès national pour notre enseignement, sous les auspices du Congrès national d'assistance.

J. Hugentobler.

DISCOURS PRONONCÉ A LA DISTRIBUTION DES PRIX

De l'Institution nationale de Paris

Par M. E. TRÉLAT, *le* 7 *août* 1893

MESDAMES, MESSIEURS,

Je remercie M. le Ministre de l'Intérieur de l'honneur qu'il m'a fait en me chargeant de présider cette belle assemblée.

Mais à vous, Monsieur le Professeur, je dois un remerciement difficile à exprimer. J'abrite tout d'abord, permettez-le moi, tout le bien que vous avez dit de moi et que vous avez trop bien dit, sous le bien que vous avez très bien dit de mon père et de mon frère.

Oui, vous avez eu raison de rappeler le nom de mon père. Il a été dans ce quartier même, pendant si longtemps, le bienfaiteur aimé et indiscuté ! Je dis indiscuté parce que je ne suis pas bien sûr qu'aujourd'hui cette forte vertu, cette grande générosité, ce puissant désintéressement, cet oubli sincère de soi-même pussent être aussi facilement compris que de son temps.

Oserai-je le dire ? Dans ces quartiers qui nous entourent, dans ces petites rues, bien serrées, bien laborieuses et trop souvent traversées de misères, mon père était, il y a quarante et cinquante ans, cet homme qui, n'allant pas à la messe, était l'allié, l'ami, le collaborateur de cette grande bienfaitrice catholique qu'on appelait sœur Rosalie. Et ce Républicain héroïque, cet homme, homme libre dans sa pensée, n'était ni gêné ni troublé dans cette noble collaboration. Il se sentait, au contraire, très honoré et le monde des braves

gens, des bons citoyens, applaudissait à cette œuvre de commune et journalière bienfaisance.

Je ne suis pas sûr, Mesdames, Messieurs, qu'il soit possible de rappeler ces choses partout aujourd'hui, mais je suis certain que j'ai bien fait de les rappeler devant vous. (*Applaudissements.*)

Vous avez aussi parlé de mon frère, Monsieur. Oui, il a été l'éminent professeur, le maître qui savait peindre ses leçons en même temps qu'il les disait, le savant qu'on écoutait avec enthousiasme et qui a laissé en France et à l'étranger la trace encore vivante des belles doctrines qu'il servait. Quel deuil que le sien !

Je vous remercie une troisième fois, Monsieur. Vous avez dit à la fin de votre trop beau compliment pour moi que j'étais un ami des sourds-muets. Ah ! vous avez raison. Comment ne le serait-on pas quand on sent et quand on pense.

Mon Dieu ! je le disais à votre honorable Directeur en lui présentant mes excuses, j'aurais dû vous apporter ici une forte étude de ce gros sujet des sourds-muets qui sollicite tant de science, tant de lumière, tant d'observation, tant de dévoûment. Je n'ai pu le faire, les circonstances ne me l'ont pas permis... Mais j'ai beaucoup pensé hier soir et ce matin à la cérémonie que j'ai l'honneur de présider. Et ce que j'ai de mieux à faire, n'ayant rien à lire, c'est de vous raconter ce que j'ai pensé, ce que j'ai senti hier soir et ce matin.

Ah ! nous sommes des bienheureux nous qui ne sommes pas sourds-muets ; nous sommes armés d'une façon si merveilleuse pour vivre sur la terre, pour y développer nos activités, pour conquérir le monde !

Oui, nous sommes bien armés, et quelles sont nos armes? — On les appelle les Sens. Ce sont des armes, pourquoi? Parce que c'est avec l'ensemble de nos sens que nous explorons le monde extérieur, que nous le connaissons, que nous le conquérons ; et il faut ajouter que nous l'aimons.

Nous avons cinq sens ; et l'on doit dire ici quelque chose sur chacun d'eux, sans pourtant faire de la science transcendante.

Le premier des sens est la Vue. Qu'est-ce que la vue? C'est le fonctionnement d'un appareil bien petit mais si bien organisé qu'il réduit et recueille à chaque instant en lui les *formes* du monde éclairé.

Aussitôt logé dans notre œil, ce précieux exemplaire des scènes extérieures impressionne la robe nerveuse qui l'enveloppe et transmet la sensation au cerveau. Celui-ci la digère et la résoud en sentiments et en idées, et nous prenons conscience du monde tributaire de la vue. Mais ce monde, qui est la *forme même de l'Univers*, n'existe que lorsque la lumière se promène sur la machine terrestre. Comment entre-t-il dans les yeux? L'Univers entier est empli d'éther fluide tellement ténu, tellement élastique, tellement dilué, qu'il pénètre partout, même dans nos corps. Ce fluide est essentiellement vibratoire. Quand, mis en vibrations, c'est-à-dire en capacité d'éclairer, il vient rencontrer les objets, il se répercute en autres vibrations qui viennent pénétrer les yeux avec une vitesse si prodigieuse qu'en chaque seconde, ce sont des millions de petits chatouillements que nous ressentons à la partie profonde de notre œil. C'est donc cet éther vibrant qui vient nous apporter dans les yeux, à chaque instant, involontairement, chaque fois que nous ouvrons les yeux, les formes du monde extérieur. Voilà le premier sens.

Puis, il y a l'Ouïe. Ah! celui-là nous intéresse bien ici. L'éther n'a pas d'action sur l'ouïe. Non, mais l'atmosphère que nous respirons paisiblement pour alimenter nos poumons, est aussi susceptible de vibrer. Oh, les vibrations qu'il éprouve sont extraordinairement plus lentes que celles de l'éther. Elles naissent et se mettent en voyage chaque fois qu'il se produit un choc autour de nous. Alors le monde sonore est ainsi porté dans l'oreille qui le perçoit. Le cerveau se charge du reste.

Il n'y a pas que cela. Voici le sens *Odorat*. Nous avons tous un nez, et par là nous sommes capables de recevoir les impressions du monde lorsqu'il exhale des odeurs. Toute la matière n'est pas capable d'exhaler des odeurs sensibles, et il y a d'innombrables corps dont on ne prend aucune cons-

cience par le nez. Aussi l'odorat ne s'exerce-t-il que dans un champ fort limité.

Le Toucher est un quatrième sens. Ah ! pour celui-là, il faut nous mettre en contact direct avec les objets pour percevoir cette nouvelle impression du monde extérieur.

Ces quatre sens : vue, ouïe, odorat et toucher, sont toujours éveillés, et fonctionne toutes les fois que les circonstances le permettent.

Quoiqu'il nous intéresse vivement à certaines heures de la journée, le cinquième sens est subalterne. C'est le Goût. — Pourquoi subalterne ? — Parce qu'il faut le mettre artificiellement en action pour qu'il fonctionne. Ouvrir la bouche, y mettre des corps sapides sont des nécessités pour que le goût soit impressionné.

Eh voilà les cinq sens, les cinq merveilleux tentacules à l'aide desquels nous explorons incessamment le monde ; à l'aide desquels nous en rapportons les sensations à notre cerveau qui nous les rend en sentiments et en idées. Ainsi nous cueillons physiquement le monde par nos sens ; nous l'apprécions intellectuellement et sentimentalement par le travail des nerfs et du cerveau. Ainsi sont satisfaites nos curiosités toujours plus excitées, toujours plus ambitieuses de nouvelles connaissances ; ainsi éclatent nos belles émotions devant les spectacles de la nature ; ainsi apprenons-nous à aimer celle-ci et, mieux encore, à nous aimer entre nous.

Il y a dans cette armure totale, deux sens dominants. Il y a d'abord la Vue qui nous met en possession du monde hanté par la lumière, qui nous en dévoile les innombrables curiosités et qui éveille en nous les salutaires émotions des scènes qui nous enveloppent dans les phénomènes de la nature et dans les conflits de la vie. — Ensuite, il y a l'Ouïe, sens bien précieux quoiqu'il ne nous permette de recevoir que les impressions du monde sonore, si précieux que peut-être mériterait-il d'être placé au premier rang. — Pourquoi ? — Il faut le dire. C'est notre condition d'existence d'être portés et entraînés à faire concurrence à la nature, à copier et réé-

diter les phénomènes qui nous plaisent chez elle. Quand nous entendons des sonorités à l'extérieur, nous éprouvons le besoin de créer des sonorités avec l'instrument que nous avons en nous: la voix. Et dès qu'elle a essayé de reproduire des sonorités, cette voix a commencé une éducation qui procède de découvertes en découvertes. Elle reproduit d'abord des bruits ; puis des assemblages de bruits qui deviennent des indications intellectuelles, puis des idées qui ont des conséquences, et enfin une langue savante, à la mesure des besoins de l'intelligence et des sentiments.

La parole est née de la capacité auditive de l'oreille. Parce que l'homme a la parole, il a la possibilité de colporter ses idées, d'échanger ses sentiments, de vivre moralement avec les hommes et de commercer avec eux. C'est en conséquence de cette capacité que nous sommes en communication intellectuelle et sentimentale, en satisfaction de curiosité, en jouissance de savoir, en partage d'émotion les uns avec les autres. Voilà notre grand bien dans la vie.

Eh bien! Mesdames et Messieurs, quand je pense que nous sommes ici dans un lieu habité par des hommes, par des jeunes hommes, par des frères, auxquels il manque le sens de l'ouïe, quand je pense que la parole est ainsi abolie chez eux, que la vie morale est voilée pour eux, qu'ils en sont les lamentables proscrits, je me sens pris d'une amère compassion et de profonde pitié.

Heureusement qu'il y a eu des bienfaiteurs qui ont compris ce qu'est cette misère, qui l'ont observée, qui l'ont étudiée, et qui, par deux voies différentes, la seconde supérieure à la première, sont venus à bout de la réduire, de faire entrer pour un peu dans notre vie sociale, dans nos échanges moraux, ce monde de la surdité et du mutisme. Il y a eu, pour n'en nommer que quelques-uns, l'abbé de l'Épée, qui tient la tête, Péreire, Deschamps, Itard, qui vient de vous être rappelé dans son œuvre. Leurs efforts ont obtenu de grands résultats.

Le premier procédé est plein d'ingéniosité ; il est assez facile à répandre ; il peut s'appliquer simultanément à une

classe assez nombreuse d'élèves. A défaut de l'Ouïe qui manque, c'est la Vue qui va fournir à l'infirme les moyens de communiquer ses idées. On aura ainsi la méthode des signes. Vous la connaissez cette méthode; et vous savez tous par expérience, Mesdames et Messieurs, que des sourds-muets peuvent avec des signes échanger des pensées entre eux ou avec des personnes familiarisées avec leurs gestes conventionnels. Tout cela vous a d'ailleurs été parfaitement expliqué dans le joli discours que nons venons d'entendre. Comme sur les bras du vieux télégraphe aérien, l'idée concise se pose et traverse l'espace pour aboutir à destination, de même l'idée concise s'écrit aux doigts du sourd-muet pour joindre l'œil de son interlocuteur auquel on doit communiquer, mais tout cela est un transport froid, sans expression, sans vie. Il manque la parole qui, à la traduction de l'idée premièrement conçue, ajoute la vibration de la vie, qui, dans le mot prononcé, porte l'émotion ressentie. Pour cette chose-là, il faut la parole.

Heureusement il a été remarqué que les sourds-muets, qui sont du fait de la nature des êtres imparfaits, parce qu'ils n'ont pas tous leurs sens, ont une infirmité qui, la plupart du temps, est elle-même imparfaite.

Il y a en effet quelques traces de capacité auditive chez eux; et si on fait attention à ce germe de capacité, si on le travaille avec délicatesse, avec persistance surtout, comme on ferait d'une étoffe peu élastique pour l'étendre lentement sans la déchirer, si on agit ainsi doucement et souvent sur une oreille assez misérable pour qu'on ait d'abord pu la croire nulle, on arrive à faire de ces pauvres organes des instruments sensibles à la manière de nos organes sains qui entendent et qui enfantent la parole, qui nous excitent intellectuellement et sentimentalement.

Vous avez fait cela, Messieurs les maîtres. Il n'est pas possible de remercier une assemblée comme celle-ci sans vous remercier cordialement, sans vous dire chaleureusement comment votre œuvre est belle en elle-même et comment elle devient grande, avec cette aide nouvelle que vous avez.

Puissiez-vous faire ainsi pénétrer vos élèves dans cette vie morale dont je viens de vous entretenir et les mettre à même de recueillir toutes les paroles qui se disent entre les hommes, et de connaître de mieux en mieux l'amour et la bonté ; car c'est cela qu'il faut leur apprendre.

Je vous applaudis, Messieurs, et, permettez-moi de vous le dire comme Président, avec l'autorité que me donne ce fauteuil, je vous applaudis et je vous encourage de tout mon cœur. (*Applaudissements.*)

Mes chers enfants, sachez que nous vous aimons parce que vous êtes des frères délaissés de la nature et parce que l'homme civilisé a pour mission de compléter la nature dans la société. Sachez que nous vous soignons surtout pour vous apprendre à aimer, comme je le disais à vos maîtres il n'y a qu'un instant. Sachez que la République vous entoure de sa sollicitude, sollicitude toujours agrandie par les progrès de votre enseignement. Sachez qu'elle le fait pour que vous deveniez avec nous de bons citoyens et de francs patriotes. (*Applaudissements.*)

L'ÉCOLE PRIMAIRE & L'ÉDUCATION DES SOURDS-MUETS

1° *L'externat et le Congrès de Gênes*

On agite depuis longtemps, dans le monde pédagogique, la question de l'externat pour les sourds-muets. C'est l'Italie qui possède le plus robuste champion, le plus brave, le plus ferme propagateur de cette cause : l'illustre professeur Pascal Fornari, professeur de pédagogie spéciale à l'École supérieure d'Élèves-Maîtres et directeur didactique près l'Institution R. des sourds-muets de Milan.

Depuis plus de trente ans il éduque ces malheureux, les instruisant avec l'enthousiasme d'un fervent apôtre, avec la sollicitude amoureuse d'un père. Or le professeur Fornari, qui a si bien mérité des sourds-muets, a traité la question de l'Externat, à sa manière, au Congrès national de Gênes en 1892. Il a envisagé la question sous ses multiples aspects avec cette compétence que personne ne lui conteste, appuyée sur des études sérieuses et profondes des doctrines philosophiques et sociales et sur une expérience longue et éclairée. Mais les maîtres de sourds-muets italiens et étrangers savent comment fut accueillie par les congressistes la proposition de Fornari, qui, dans son savant mémoire lu au Congrès, développa magistralement les deux points suivants:

1° Une école primaire (externat) peut-elle suffire à l'instruction et à l'éducation des sourds-muets?

2° Sur quelles bases devrait-elle être instituée?

De nombreuses objections furent présentées au savant auteur du Mémoire par les différents membres de l'Assemblée, laquelle, n'approuvant pas l'ordre du jour du professeur Fornari, adopta cette conclusion, qu'on avait peut-être établie *a priori* : « Le Congrès, considérant que les écoles

primaires ne suffisent pas à l'instruction et à l'éducation des sourds-muets, déclare que les écoles spéciales sont préférables. » Je regrette vivement de ne pas avoir vu dans les actes du Congrès, qui du reste se sont laissés longtemps attendre, le savant Mémoire du professeur Fornari, qui, par la forme et par les idées qu'il contient, aurait donné une plus grande valeur aux actes mêmes. Mais le distingué professeur de l'Institution milanaise aura eu de bonnes et solides raisons pour ne pas faire insérer son Mémoire. Je souhaite toutefois que celui-ci paraisse bientôt, car beaucoup parmi les instituteurs de sourds-muets pourront se convaincre combien il est nécessaire d'ouvrir des externats pour instruire, comme il convient, les malheureux qui sont privés de l'ouïe et de la parole.

En attendant, je répondrai aussi bien que je pourrai à quelques objections, après avoir démontré que les institutions spéciales ne peuvent donner une éducation rationnelle aux sourds-muets, qui au contraire développeraient mieux leurs facultés dans les externats (comme cela se fait depuis longtemps en Allemagne) et dans les écoles primaires. Celui qui est hostile à ceux-là et combat celles-ci ne veut pas que le sourd-muet soit instruit, puisque, à mon avis, sans le concours de l'école primaire des entendants, il est vain de parler d'instruction obligatoire pour les sourds-muets.

Celui qui discute l'idée généreuse du professeur Fornari, partisan convaincu de l'externat, ou bien part d'une idée préconçue, et alors ce n'est pas la peine de s'en occuper ; ou bien il part d'un principe d'opposition systématique et en ce cas, il convient de dire avec Dante:

« Non ti curar di loro, ma guarda e passa (1). »

Mais, selon moi, il me semble, et je le démontrerai par les faits, il me semble que, dans les conditions actuelles de l'Italie et des peuples latins en général, il n'est pas possible

(1) Ne te soucie pas d'eux, mais jette un regard et passe.

d'instruire tous les sourds-muets sans le concours patient et consciencieux des instituteurs primaires, ce qui revient à dire des écoles primaires d'entendants.

Je m'arrête à cette idée que depuis nombre d'années, je rumine dans mon cerveau ; et, dans l'intention d'améliorer l'enseignement dans les écoles des entendants, j'ai entrepris la traduction de l'ouvrage du baron Degérando, le premier et le plus important, théoriquement parlant, qui ait été publié jusqu'ici sur l'éducation et sur l'instruction des sourds-muets. Et justement la question de l'école primaire et de l'externat ne peut être plus opportunément traitée que dans un travail qui doit précéder la traduction de l'ouvrage français où sont exposés et fixés les principes de notre art.

(*A suivre.*)

COSTANTINO MELZI,

Professeur des écoles supérieures d'Arona.
Lac Majeur (Italie).

(*Traduit de l'italien par* B. THOLLON.)

NOTE

SUR LE

DÉFAUT D'INDÉPENDANCE des MOUVEMENTS de la LANGUE

ET SUR LA FRÉQUENCE

DES STIGMATES PHYSIQUES DE DÉGÉNÉRESCENCE

CHEZ LES SOURDS-MUETS

Nous reproduisons ci-dessous une communication faite récemment par M. le Dr Ch. Féré à la Société de Biologie.

Signalant le défaut d'*indépendance* des mouvements de la langue chez les Sourds-Muets non éduqués, M. Féré complète ainsi les observations qu'il présentait à nos lecteurs dans un article intitulé : *Note sur les troubles de la motilité des organes de la voix et de l'articulation chez les sourds-muets*, paru dans le numéro de la *Revue internationale* de juillet dernier.

M. Féré s'occupe également ci-dessous de la fréquence des stigmates physiques de *dégénérescence* chez les sourds-muets. C'est là une question d'une grande importance pour les instituteurs de Sourds-Muets et il serait désirable que M. Féré fût mis à même de pouvoir répéter ses observations sur un plus grand nombre de sujets. Si, en effet, l'application de la *méthode orale* a démontré jusqu'ici la possibilité de doter de l'articulation et de la lecture sur les lèvres tous les sourds-muets sans exception, intelligents ou arriérés, il n'en est malheureusement pas toujours de même en ce qui concerne l'instruction intellectuelle et c'est ici principalement que se fait sentir l'insuffisance cérébrale d'un certain nombre des élèves des institutions de sourds-muets (1).

Une sélection sérieuse s'impose, notamment à l'époque où le sourd-muet ayant acquis l'articulation et le langage usuel passe à la deuxième période du cours d'études. C'est surtout dans cette deuxième période que les faibles d'esprit, les *incapables*, doivent laisser place dans les classes avancées aux intelligents et permettre à ceux-ci d'acquérir tout le développement intellectuel dont ils sont susceptibles. C'est cette sélection, qui devrait être pratiquée d'abord dès la première année et répétée ensuite à la fin de la première période du cours d'instruction, que faciliterait l'étude à laquelle se livre M. Féré sur les signes de dégénérescence chez les sourds-muets. — A. Boyer.

(1) Voir à ce sujet l'opinion de M. Banchi, directeur de l'Institut royal de Sienne, page 366 du présent numéro.

***

I. — J'ai déjà dans plusieurs notes (1) appelé l'attention sur les troubles de la motilité générale des muscles qui servent à l'articulation chez les sourds-muets. Ces troubles consistent dans la faiblesse du mouvement, dans la lenteur et, par conséquent dans l'impossibilité de le répéter dans un temps donné aussi souvent que chez les sujets normaux. Ces troubles se manifestent aussi bien dans les mouvements qui n'ont aucun rapport avec l'articulation, et c'est même dans les mouvements étrangers à l'articulation qu'on peut les mesurer le plus facilement. Le défaut de systématisation des troubles moteurs chez les sourds-muets est encore mis en lumière par un autre caractère, qui consiste en ce que certains mouvements de la langue ne peuvent pas s'exécuter isolément chez un grand nombre de sujets non éduqués. Si on leur commande un mouvement de propulsion de la langue, non seulement la bouche s'ouvre trop largement, mais le condyle du maxillaire inférieur abandonne la cavité qui le contient et la mandibule est projetée en avant en même temps que la langue. Si en leur commande un mouvement de latéralité de la langue, ce mouvement ne s'effectue pas sans un mouvement de diduction de la mâchoire inférieure ; et ce mouvement est souvent assez énergique pour qu'on ait de la peine à lui résister en tenant le maxillaire avec la main. Ce caractère existait constamment chez les sujets non éduqués que j'ai pu observer. Il montre, une fois de plus, que chez les sourds-muets il est nécessaire de faire l'éducation des mouvements qui ne sont pas spécialement adaptés à l'articulation.

II. — L'ensemble des troubles du mouvement de l'appareil d'articulation fait comprendre de quelles difficultés est entourée l'éducation de la fonction spéciale. La difficulté est encore augmentée par l'état de dégénérescence profonde dans lequel se trouve la plupart de ces sujets, état de dégénéres-

(1) Etude physiologique de quelques troubles de l'articulation (*Nouv. icon. de la Salpêtrière*, 1890, p. 168. — Note sur les troubles de la motilité des organes de la voix et de l'articulation chez les sourds-muets. (*Revue neurologique*, 1893, p. 208. — *Revue intern. de l'enseignement des sourds-muets*, 1893, p. 109.)

cence caractérisé par un grand nombre de stigmates tératologiques, qu'on peut apercevoir à l'examen le plus superficiel, tels que asymétrie et déformation cranio-faciales, asymétrie chromatique de l'iris, corectopie, malformations de l'oreille, du voile du palais et de la voûte palatine, vices d'implantation des dents, apophyses lémuriennes, malformations des mains et en particulier défaut de proportion normale des doigts, etc.

Les sourds-muets ne sont pas seulement, pour la plupart, des individus défectueux au point de vue des organes de la fonction auditive et de la fonction verbale ; ils sont défectueux par leur organisation tout entière. Ils ne sont pas mieux partagés au point de vue psychique qu'au point de vue somatique.

Cet état de dégénérescence, qui ne souffre que peu d'exceptions, qu'on trouve surtout, comme on devait s'y attendre, chez les sourds-muets non congénitaux, rend compte de l'imperfection des résultats qu'on obtient si péniblement dans l'éducation spéciale, et il met en lumière la nécessité d'établir des catégories au point de vue pédagogique. Le zèle des maîtres s'égare et s'épuise inutilement sur un grand nombre d'individus qui ne sont susceptibles que d'une instruction manuelle, et même sur quelques-uns dont la place est marquée dans les asiles à côté des faibles d'esprit.

L'étude des caractères physiologiques et somatiques devrait servir de base à une sélection qui est aussi nécessaire au point de vue de l'économie qu'au point de vue de l'enseignement élevé. Les mieux doués gagneraient à être moins nombreux sous la direction d'un seul maître.

Dr Ch. Féré.

Médecin de Bicêtre.

INFORMATIONS

Distinctions honorifiques. — La *Revue internationale* est heureuse d'annoncer à ses lecteurs les deux nominations suivantes qui ont paru dans le *Journal officiel* du 8 janvier dernier :

M. Chabanel, chef du premier bureau de l'Assistance et de l'hygiène publiques au ministère de l'Intérieur, a été nommé chevalier de la Légion d'honneur.

M. André, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, a été nommé officier d'Académie.

Ces deux nominations nous ont causé le plus grand plaisir et nous adressons à M. Chabanel et à M. André nos plus sincères félicitations.

*
* *

Nous apprenons la mort de **Mère Saint-François**, supérieure de l'Institution des sourdes-muettes de Bourg-la-Reine, décédée le 24 février dernier, dans sa cinquante-sixième année. Elle appartenait à l'Ordre des religieuses de Notre-Dame-du-Calvaire depuis trente-sept ans. Ces dames voudront bien trouver ici l'expression de nos regrets et de nos sentiments de condoléance.

*
* *

Association amicale des sourds-muets de la Champagne. — Il vient de se fonder dans la Champagne une Société amicale des sourds-muets de cette région. Voici la lettre que nous avons reçue à ce sujet :

« Monsieur,

Nous prenons la liberté de vous demander d'honorer de votre bienveillante protection la Société que nous venons de fonder, pour aider les sourds-muets de la Champagne.

Si nombreuses que soient les œuvres charitables auxquelles vous contribuez déjà, permettez-nous d'espérer que vous voudrez bien aussi aider à soulager des misères profondes, souvent ignorées, en nous autorisant à inscrire votre nom sur la liste de nos membres fondateurs ou sur celle des membres honoraires de notre Société.

Avec l'expression de notre reconnaissance, agréez, Monsieur, nos civilités les plus distinguées.

Le Secrétaire,
Paul DEVAUX.

Le Président,
Émile MERCIER. »

ASSOCIATION AMICALE DES SOURDS-MUETS DES DEUX SEXES
DE LA CHAMPAGNE
SIÈGE SOCIAL : A REIMS

Statuts approuvés par arrêté de M. le Préfet de la Marne en date du 15 février 1894

EXTRAIT

L'Association amicale des sourds-muets de la Champagne a pour but :

1° De délibérer sur les intérêts des sourds-muets en général et d'améliorer leur sort;

2° De constituer le patronage des jeunes sociétaires par les anciens, en établissant entre eux un centre de relations amicales et d'aide mutuelle;

3° De les éclairer sur leurs droits et leurs devoirs de citoyens et de les guider dans les diverses affaires de la vie;

4° De s'occuper du placement de ses membres sans travail;

5° De faire connaître et récompenser les travaux et les actes méritoires des sourds-muets des deux sexes ;

6° De donner les soins du médecin et les médicaments aux sociétaires malades ;

7° De leur payer une indemnité pendant le temps de leur maladie ;

8° De pourvoir aux frais de leurs funérailles.

Les Membres fondateurs sont ceux qui rendront à l'Association des services signalés, soit en lui faisant un don manuel d'une somme de 100 francs au moins, soit en procurant des emplois ou des commandes aux membres sans travail. Ce titre pourra être également conféré aux personnes qui, par leurs travaux, honorent les sourds-muets d'une façon éclatante.

Les Membres honoraires payent une souscription de 10 francs par an. Il s'engagent à payer chaque année cette somme de 10 francs, et ce tant qu'ils n'auront pas déclaré par écrit au trésorier qu'ils ne veulent plus faire partie de la Société. Il est facultatif de verser une plus forte somme. Dans ce cas, la différence est mentionnée au registre des dons.

*
* *

Libéralités en faveur d'institutions de sourds-muets. — Du journal Italien *Giulio Tarra :*

Mme Giuseppina Caprotti a légué, en mourant, une somme de 10,000 francs à l'institution des sourds-muets pauvres de la campagne de Milan.

M. le marquis Antonio Gerini vient de faire don, à l'Institution des sourds-muets de Florence, d'une somme de 2,000 francs.

Etats-Unis. — Le Gallaudet Home pour les sourds-muets âgés et infirmes vient de recevoir un legs de 25,000 francs qui lui a été donné par un généreux philanthrope, M. A. S. Babcock, de Richmond (Virginie).

*
* *

A l'Institution royale des sourds-muets de Naples. — La nouvelle revue italienne, la *Rassegna*, nous apprend que l'Institution de Naples vient d'ouvrir une *section spéciale pour les élèves de faible intelligence*, afin de pouvoir faire acquérir aux élèves bien doués tout le développement intellectuel dont ils sont susceptibles.

Le Conseil administratif de cette Institution a décidé l'acquisition des appareils suivants : *spiromètre* et *thoraxomètre* de Pezzarrossa, un *audiomètre* ou acoumètre téléphonique, *métronome* de Maeltzel pour la mesure rythmique dans les exercices d'articulation, *diapason* avec *résonnateur* et *excitateur.*

*
* *

On annonce la *publication prochaine* par M. Henri Gaillard du **Compte rendu du Congrès international des sourds-muets** tenu à Chicago en juillet 1893.

Ce compte rendu sera précédé d'un *Rapport sur les travaux du Comité français de participation*, par Joseph Chazal, et suivi d'*Impressions*, par M. Genis.

C'est l'extrait aussi complet que possible du *Rapport général* remis au Conseil municipal de Paris sur les travaux du Congrès des sourds-muets, les visites des écoles américaines. Les MÉMOIRES FRANÇAIS sont reproduits *in extenso*. L'ouvrage formera environ 340 pages, grand in-8°.

*
* *

Statistique des sourds-muets en Russie. — Du dernier recensement opéré en Russie, il ressort que ce pays renferme cinquante-six mille sourds-muets pour une population de quatre-vingt-huit millions d'habitants; la majeure

partie des sourds-muets se trouve dans la région montagneuse; environ sept cents seulement reçoivent l'instruction, car ce vaste empire ne compte que onze institutions pour les sourds-muets.

*
* *

L'éducation auriculaire des sourds-muets (enseignement progressif des sons par l'oreille) fait de grands progrès aux États-Unis. *The Nebraslka Mutes' Journal* nous informe que le principal Lange, de l'école d'Evansville (Indiana), qui était totalement sourd, vient de recouvrer l'ouïe grâce à cette méthode.

*
* *

Dans l'Inde. — Le dernier recensement de la population de l'Inde et des pays voisins soumis à la domination britannique donne 287,400,000 habitants.

Dans le rapport de l'instruction, les statistiques révèlent 247 millions d'illettrés, soit plus que les trois quarts de la population, et dans celui des infirmités, pour ne parler que des sourds-muets, on compte 173,000 sujets.

Pour ces 173,000 sourds-muets une seule école (?) existe ! Quand verra-t-on surgir en ces lointains rivages d'autres abbés de l'Epée !

*
* *

Compte rendu du Congrès international des sourds muets de Chicago 1893. — Le Comité chargé de la publication des *Travaux du Congrès International des sourds-muets et du Compte rendu de la quatrième Convention de l'Association nationale des sourds-muets*, des États-Unis, nous informe que le volume est déjà sous presse, en exécution des ordres donnés pour sa publication.

Le prix sera de 3 fr. 75 par exemplaire ou moins si le nombre des souscripteurs permet une réduction de prix. — Adresser les demandes à M. Mac Gregor, School for the Deaf, Colombus, Ohio (Etats-Unis).

*
* *

Le prince de Naples a honoré de sa visite l'Institution des sourds-muets et des sourdes-muettes de Naples, le 13 février dernier. — Le prince s'est entretenu de vive voix avec plusieurs élèves.

Vivement impressionné par les résultats obtenus avec les sourds-muets par la *méthode orale*, le prince de Naples a fait parvenir dès le lendemain une lettre de félicitations au Directeur de cette Institution.

*
* *

Château-Thierry. — M. Griolet de Geer, le sourd-muet si avantageusement connu pour sa philanthropie, organise en ce moment dans le salon de réception de M[lle] Gardon, rue Soissons, une Exposition au profit des sourds-muets champenois. Cette Exposition se compose d'une multitude de photographies qui représentent, prises sur le vif, les nombreuses phases du siège de Paris par l'armée de Versailles pendant la Commune, ainsi que la destruction des principaux monuments de la capitale, et tirées par les habiles photographes sourds-muets Braquehais et Richardin, lesquels étaient conduits partout par M. Griolet de Geer, qui avait pu obtenir des chefs de la Commune 45 laissez-passer. Une nombreuse collection de tableaux exécutés à la plume, ainsi qu'une autre collection de toutes les caricatures politiques dont ont été l'objet pendant les deux sièges de Paris Napoléon III et ses ministres, et recueillies par M. Griolet lui-même, complètent l'Exposition.

M. Griolet se propose de faire donner toutes les explications désirées par la veuve du photographe, Mme Braquehais, qui les a suivis partout et sur toutes les barricades.

(*Journal de Château-Thierry*, 21 février 1894.)

*
* *

Inauguration du monument de l'abbé Séraphin Balestra. — Côme. — Nous avons annoncé, dans un de nos derniers numéros, qu'un monument allait être élevé, à Côme, à la mémoire de l'abbé Séraphin Balestra qui s'est illustré comme propagateur de la méthode orale et mourut à Buenos-Ayres, le 26 octobre 1886.

L'inauguration de ce monument vient d'avoir lieu.

Plusieurs discours prononcés à cette solennité ont rappelé les vertus et la science de celui qui fut justement appelé l'*apôtre* de l'enseignement *de la parole* aux sourds-muets.

Le monument s'élève dans la basilique de Saint-Abbondio : il consiste en une très belle pierre de marbre de Brescia, surmontée d'un médaillon retraçant fidèlement les traits de l'illustre abbé. Une épitaphe en lettres d'or a été gravée au-dessous du médaillon (1).

*
* *

Un congrès international de l'enfance se tiendra à Florence en 1895. Parmi les questions du programme figure la suivante : « Comment pourvoir à l'éducation des sourds-muets et des aveugles qui ne trouvent pas place dans les institutions existantes. »

(1) On trouvera dans la *Revue Internationale* de mars 1887, sous la signature de M. Marius Dupont, un article biographique sur l'abbé Balestra, accompagné d'un portrait.

*
* *

L'avenir des sourds-muets. — Il vient de se fonder à Paris, à côté de la *Gazette des sourds-muets*, un journal qui a pour titre l'*Avenir des sourds-muets*, dont nous avons reçu le premier numéro. Il a pour directeur, M. Paul Villanova et, comme secrétaire de la rédaction, M. Adolphe Drouin, tous les deux, croyons-nous, anciens élèves de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris. Ajoutons que cet organe du monde silencieux paraîtra le 15 de chaque mois et sera, d'après son programme, indépendant, littéraire, anecdotique et illustré. Nous souhaitons bonne vie au nouveau-né.

*
* *

Mariage. — Nous apprenons le mariage de M. Chanvin, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Chambéry, avec Mlle Marthe Durey. Nous adressons aux jeunes époux nos meilleurs compliments.

REVUE DES JOURNAUX

Organ der Taubstummen-Anstalten. — Nous donnons seulement le sommaire des divers numéros que nous avons entre les mains, espérant pouvoir bientôt y revenir plus longuement :

Octobre. 1. — M. Vatter commence un important article qui est une réponse à un travail de M. Heinrichs de Brühl, intitulé : *Recherches sur le bacille de la parole.*

2. — M. Finckh traite d'une façon remarquable l'article qui a pour titre : *Grammaire et apprentissage naturel du langage.*

3. — Vient ensuite un article sur l'enseignement religieux à l'école.

Novembre. 1. — La suite du travail de M. Vatter.

2. — Deux lettres. Dans la première, c'est le père d'une jeune sourde-

muette élevée à l'école de M. Vatter, qui explique à un ami, dont l'enfant est également sourde-muette, comment sa fille a été rendue à la société par l'excellente éducation reçue à Francfort. La deuxième est aussi un père de sourde-muette. Ce père témoigne à M. Vatter sa reconnaissance pour l'éducation donnée à sa fille. Il insiste particulièrement sur les bienfaits de la méthode orale.

3. — *Par où cela pèche-t-il?* est le titre d'un article qui renferme d'excellents conseils à ceux qui se débattent encore avec les difficultés de la méthode orale et seraient tentés de se laisser décourager.

4. — Dans : *Quelques mots sur la fidélité historique de nos images bibliques*, M. Reuschert, de Strasbourg, fait remarquer que la plupart des images bibliques en usage dans les écoles allemandes sont loin de représenter fidèlement l'histoire.

Décembre. 1. — La fin du travail de M. Vatter.

2. — Troisième lettre sur le même sujet que celles déjà citées (*numéro de novembre*).

3. — *Morceaux choisis* du travail de F. Werner (troisième programme de l'Institution provinciale de Stade, Pâques, 1893).

4. — *Deux Lettres sans contrainte* d'un vieux professeur de sourds-muets, annotées et communiquées par Canus.

Janvier. 1. — Troisième, quatrième, cinquième, sixième et septième *Lettres sans contrainte* d'un vieux professeur de sourds-muets.

2. — *L'emploi des* formalen Stufen *dans l'enseignement des sourds-muets*. Conférence faite à Brunswick, par G. Schlott. (Les cinq formalen Stufen sont : 1er degré, l'analyse ; 2e degré, la synthèse ; 3e degré, l'association ; 4e degré, le système ; 5e degré, la méthode.)

Février. — Ce numéro est consacré en entier à la biographie de Renz. Il est précédé d'un portrait de ce maître que regretteront tous les vrais amis des sourds-muets.

L. Danjou.

L'educazione dei sordomuti. — Mai 1893. — Sommaire : *L'instruction des sourds-muets en Italie* (à suivre). La Direction. — *Propositions* (fin). V. Cozzolino. — *La Méthode orale en Amérique* (fin). G. Ferreri. — *Sur l'enseignement de l'arithmétique* (à suivre). C. Mattioli.

La première des *propositions* de M. Cozzolino a trait à l'expression *sourd-muet* qu'il voudrait voir abandonner.

Il établit l'existence de plusieurs variétés de muets. En dehors de la mutité causée par le manque d'intelligence (crétins, idiots, enfants arriérés), il mentionne le mutisme produit soit par des lésions du cerveau (aphasiques), soit par des déformations ou des lésions des organes vocaux, et cite enfin la classe si nombreuse — trop nombreuse, hélas ! — des muets devenus tels par suite de surdité congénitale ou accidentelle. Les muets de cette dernière catégorie portent la dénomination de *sourds-muets*.

Mais l'expression *sourd-muet* manque de précision. Résultat d'une erreur qu'elle a propagée de génération en génération, de siècle en siècle, elle a fait croire longtemps que le sourd-muet était également frappé dans les organes de l'ouïe et dans ceux de la parole; longtemps elle a répandu les préjugés anciens qui ont pesé comme une fatalité sur la destinée des malheurenx enfants sourds.

M. Cozzolino voudrait la voir faire place, au moins dans le langage scientifique, à l'expression *muet par surdité* qui, expliquant la cause du mutisme, mettrait un terme à toute confusion.

La seconde proposition de M. Cozzolino concerne les rapports de l'otologiste et de l'instituteur.

Toutes les écoles de sourds-muets n'ont pas l'avantage de pouvoir s'attacher un médecin spécialiste; rares sont celles qui comptent à la tête de leur service médical un otologiste distingué. Le plus grand nombre des élèves de nos écoles se trouvent ainsi privés des bienfaits que répandent autour d'eux les otologistes éminents de notre époque. L'attention des médecins et des instituteurs italiens s'est portée sur cette situation et, en présence du préjudice qu'elle cause aux sourds-muets, de nobles efforts ont été tentés dans le but de faire profiter les jeunes Sourds-muets des découvertes de l'otologie et de la laryngologie. Un journal médico-pédagogique, le *Sordomuto*, fut fondé à Milan à cet effet. Dirigé par le regretté Dr Longhi, le *Sordomuto* poursuivait la réalisation de son programme, exposé ici même dernièrement par le professeur Molfino, quand la mort de son fondateur vint briser sa carrière. Pourtant sa trop courte apparition n'aura pas été stérile; les idées qu'il répandait ont trouvé de nombreux adeptes et elles ont de puissants apôtres dans les Drs de Rossi, Gradenigo, Grazzi et Cozzolino. Elles devaient avoir leur écho au Congrès de Gênes et c'est en vue d'une discussion probable que M. Cozzolino avait écrit les *Propositions* qu'il publie aujourd'hui dans l'*Educazione*.

Ces détails rétrospectifs posés, voyons quelle serait, d'après M. Cozzolino, l'œuvre de l'otologiste dans nos institutions.

Le médecin trouve d'abord sa place toute marquée dans le jury d'admission des élèves. C'est à lui qu'il appartient de déterminer parmi les causes si variées de la surdité celles qui ont produit la perte de l'ouïe chez chaque enfant; il renverra à l'instituteur les incurables et se chargera des rares sujets dont la guérison lui aura semblé possible.

En temps ordinaire, c'est à lui que seront adressés les enfants atteints d'affections des organes de l'ouïe; il sera à la fois hygiéniste, médecin, chirurgien.

Puis, des rapports du professeur et du médecin ne serait-on pas en droit d'attendre une connaissance plus parfaite du mécanisme de la prononciation? Les vices de conformation des organes de la parole, qui font si souvent obstacle à l'enseignement de l'articulation, pourraient être étudiés en commun et quelquefois, sans doute, heureusement redressés.

Enfin, l'autopsie des malheureux enfants qui viendraient à décéder dans nos écoles malgré des soins dévoués et éclairés, donnerait à la science des indications précieuses. On créerait de la sorte un musée anatomo-pathologique qui serait appelé à rendre un jour de grands services à l'otologie.

Sommaire du numéro du mois de juin : *L'admission des élèves*. V. Banchi. — *Études et expériences* (à suivre). C. Perini. — *L'instruction des sourds-muets en Italie* (fin). La Direction. — *Sur l'enseignement de la langue* (à suivre), Crates. — *Bibliographie, etc.*

M. Banchi, directeur de l'École de Sienne, s'élève contre l'admission d'élèves inintelligents dans nos écoles. On commet ainsi, dit-il, une grande injustice envers les sourds-muets mieux doués qui restent privés de toute culture intellectuelle par suite du manque de place dans les maisons d'éducation ; on compromet, comme à plaisir, le bon renom de nos institutions et l'on prépare de faciles succès aux adversaires de l'enseignement oral.

Si l'on en croit M. Banchi, les directeurs ne se laissent que trop souvent émouvoir par l'infortune de l'enfant qui se présente à eux ou par celle des personnes qui l'accompagnent. Dans l'admission des nouveaux élèves les directeurs feront bien de faire taire toute inspiration du cœur et de n'obéir qu'à la froide raison.

L'auteur ne se fait aucune illusion sur la difficulté que présente l'examen de nouveaux élèves et sur la difficulté bien plus grande encore d'établir la limite entre les enfants qui ne peuvent être acceptés et ceux qu'on doit admettre. Pourtant, sans avoir recours à la science, on profitera de certains indices tels que la conformation du crâne, le plus ou moins d'éclat que présentent les yeux... etc. Ce sont là des données suffisantes dans la plupart des cas (1).

M. Banchi n'examine pas le système des admissions temporaires pratiqué en France dans nos écoles nationales. Ce système présente pourtant les plus sérieuses garanties, puisque la période d'observation peut être portée jusqu'à deux années pour les sujets douteux.

Recherchant les moyens d'obtenir des renseignements précis sur l'enfance du jeune sourd-muet et sur sa famille, l'auteur expose une idée originale. Après avoir constaté qu'il ne faut rien attendre de l'enfant et que les indications fournies par les parents n'ont droit qu'à une confiance relative, il propose d'adresser aux parents du jeune sourd un questionnaire, auquel répondrait le médecin ordinaire de la famille, ou à son défaut, le médecin du lieu où réside le sourd-muet. On n'agit pas autrement à l'Ecole de Sienne depuis 1889. M. Banchi fait suivre son étude du questionnaire qu'il a adopté ; il prie les directeurs des Institutions de sourds-muets de faire l'essai du nouveau moyen d'informations qu'il vient de proposer et de bien vouloir lui communiquer les modifications qu'ils croiraient devoir apporter au questionnaire en usage à l'Ecole de Sienne.

L'étude de M. Ferreri *l'Instruction des sourds-muets en Italie* ayant été publiée sous forme de brochure, il en a été rendu compte antérieurement. (V. numéro d'août-septembre, p. 188.)

Pautré.

(1) Nos lecteurs ont pu lire à ce sujet, page 353 du présent numéro, une étude scientifique fort instructive de M. le Dr Ch. Féré, sur la fréquence des stigmates physiques de dégénérescence chez les sourds-muets.

BIBLIOGRAPHIE

Institut royal des sourds-muets et des aveugles de Liège. — Notice historique publiée à l'occasion du LXXV[e] anniversaire de sa fondation par M. Snyckers directeur des Études, officier d'Académie, membre correspondant de l'*Association for the oral instruction of the Deaf and Dumb*, de Londres, 1819-1894, Liège, Aug. Bénard, imprimeur-éditeur, 13, rue Lambert-le-Bègue.

Le nouveau travail de notre distingué confrère et collaborateur est dédié à la Commission administrative de l'École et vendu au profit de l'Œuvre des sourds-muets et des aveugles de Liège. Cet ouvrage de charité est un appel à la charité. Il est en même temps un plaidoyer pour l'obtention d'une prérogative jusqu'ici refusée à l'École de Liège : *la personnification civile*, dont jouissent, par exemple, l'École de Groningue, citée par M. Snyckers, et celle de Paris. Ces établissements ayant le droit de posséder, pouvant accepter des dons et legs, leur existence se trouve en quelque sorte garantie par leur fortune personnelle et ne dépend plus entièrement du maintien ou de la suppression des souscriptions charitables ou des subventions qui les alimentent.

En outre, le livre de M. Snyckers contient des pages à la fois instructives et intéressantes sur l'histoire de notre enseignement, l'historique complet de l'école des sourds-muets et aveugles de Liège, le règlement général de l'Institution, le plan d'études et les programmes de la section des sourds-muets.

Ajoutons que cette jolie brochure de plus de cent pages, avec sa couverture mode, son beau papier, sa superbe impression, ses jolies vues et ses portraits ne déparerait pas la plus prétentieuse des bibliothèques.

Le chapitre sur l'enseignement des sourds-muets sera lu avec un égal intérêt par les spécialistes et les personnes étrangères à notre enseignement. Les uns y trouveront un résumé de l'histoire de l'art, les autres une initiation aux particularités de l'enseignement des sourds-muets.

A parcourir l'histoire de l'École de Liège, on ne satisfait pas seulement un sentiment de vaine curiosité. Ce n'est pas sans émotion que l'on suit toutes les phases de la vie de cette Ecole, vie de luttes et de labeurs, dans laquelle, après le travail persévérant des modestes, mais dévoués instituteurs, on voit toujours apparaître la consolante figure de la charité venant apporter le dernier triomphe.

A lire ces pages, on ne peut que s'inspirer de l'amour des malheureux, que s'enflammer de zèle et de charité, à l'instar de ces hommes simples et bons qui se sont donnés corps et biens à l'œuvre de régénération des sourds-muets et des aveugles, à l'instar de ces âmes généreuses qui n'ont jamais marchandé leurs deniers pour venir en aide aux déshérités de la fortune et de la nature.

Nous renvoyons au livre pour de plus amples détails :

Sur le fondateur, J.-B. Pouplin (né à Gisors dans le département de l'Eure, en 1767), ce volontaire de la première République qui, après avoir gagné les galons de lieutenant, se voit contraint par une maladie de poitrine de quitter les armes pour se faire instituteur, se voue à l'éducation de deux enfants sourds-muets, attire à son école tous les sourds-muets de la contrée et finit par déterminer des personnes charitables à se constituer en société de bienfaisance et à fonder un institut ;

Sur Clément Pouplin, courageux jeune homme qui, malgré la maladie de langueur dont il doit succomber à l'âge de 31 ans, entreprend pour les aveugles ce que son père a fait pour les sourds-muets ;

Sur le sourd-muet Henrion, élève de l'École de Paris, digne collaborateur des Pouplin, qui reste attaché plus de 40 ans à leur institution :

Sur Achille Durup de Baleine, aspirant-professeur à l'École de Paris, avant d'être instituteur en chef, puis préfet des études à celle de Liège ; mort en 1883. « Fidèle à ses affections, dit M. Snyckers, il a voulu que ses modestes économies, réalisées pendant une vie entièrement consacrée à l'instruction des sourds-muets, vinssent accroître leur patrimoine ; par son testament, il institua la ville de Liège sa légataire universelle, sous la condition que les revenus soient appliqués chaque année aux besoins de l'Institut. »

Ce n'est qu'à regret que nous abrégeons ici cette liste de gens de bien que M. Snyckers dans son livre nous a donnée complète.

Dans ce livre, les professeurs de sourds-muets verront avec intérêt qu'en 1863 Durup de Baleine « adopta, dans ses procédés généraux, la méthode intuitive de J.-J. Valade-Gabel, qui, basée sur le langage d'action et l'écriture, ne conservait que les signes dits *naturels*. »

Ils y verront aussi que le préfet des études, Van der Wielen, introduisit vers 1875 la méthode *orale* déjà pratiquée par lui à Rotterdam et à Anvers, et que cette méthode est appliquée avec succès aujourd'hui par l'infatigable directeur des études actuelles, M. Snyckers lui-même, dont le dévouement à la cause des malheureux a dicté l'intéressant et joli livre dont nous venons de dire quelques mots.

Puisse un plein succès couronner cet ouvrage, qui mérite à tous égards les suffrages du public !

L. Danjou.

Nous croyons être agréables à nos lecteurs en reproduisant la liste des remarquables ouvrages scolaires de M. Snyckers :

Cours complet de Langue française à l'usage des écoles de sourds-muets, par M. Snyckers.

Premières leçons de choses, de lecture, d'écriture et d'orthographe. Ouvrage illustré de 280 gravures coloriées. (Première année d'études.) 1 fr. 00

Neuf tableaux de gravures, sans texte, sur carton fort. 0 fr. 35

Petit cours méthodique et intuitif de langue française

Livre de lecture A (deuxième année d'études). 0 fr. 35
Livre de lecture B (troisième). 0 fr. 30
Livre de lecture C (quatrième). 0 fr. 40
Livre de lecture D (cinquième). 0 fr. 50

Cours élémentaire de langue française et de style

Livre de lecture E. — Étude de la proposition : parties essentielles (sixième année d'études). 0 fr. 75

Pour paraître prochainement

Livre de lecture F. — Étude de la proposition : parties accessoires (septième année d'études).
Livre de lecture G. — Étude de la phrase (huitième année).

DU MÊME AUTEUR

Le sourd-parlant, cours méthodique et instructif de langue française. — Première année d'études (partie du maître). 2 fr. 00
Deuxième année d'études (partie du maître). 2 fr. 50

Ouvrage adopté par le Conseil de perfectionnement pour les Écoles normales et les Bibliothèques des Conférences cantonales d'instituteurs et d'institutrices.

Premiers éléments de calcul intuitif, oral, mental et chiffré. — Nombre de *un* à *cent* (guide du maître). 1 fr. 00

Traité élémentaire d'arithmétique, à l'usage des élèves des écoles de sourds-muets. — Première partie : Quatrième année d'études. 0 fr. 60

Petit recueil d'expressions usuelles, à l'usage des écoles de sourds-muets. 0 fr. 25
Les cent exemplaires 15 fr. 00

L'enseignement des travaux manuels dans les institutions de sourds-muets. — Rapport. 0 fr. 20

Des sourds-muets et des aveugles. — Conférence (*épuisé*).

De l'éducation des sourds-muets, par D. Hirsch, directeur de l'Institut de Rotterdam. — Traduction (*épuisé*).

Cours élémentaire de langue néerlandaise à l'usage des écoles moyennes wallonnes (2e édition).
Première partie : *Étude de la proposition.* 0 fr. 75
Deuxième partie : *Étude de la phrase.* 0 fr. 75
Troisième partie : *Remarques particulières et formes spéciales.* 0 fr. 75

Notice historique sur l'Institut de Liège, 1819 à 1894. 2 fr. 00

****

Rapport de l'Institution des sourds-muets de Groningue. — Ce Rapport, fait à l'Assemblée annuelle des *sociétaires*, en juillet 1893, est plutôt un compte rendu de la gestion financière qu'un rapport sur l'état de l'enseignement.

Le seul fait scolaire particulièrement intéressant, qui y soit consigné, est un essai d'enseignement auriculaire. Encore, cette relation n'apporte-t-elle aucune clarté nouvelle sur l'amélioration de l'ouïe du sourd-muet. Le nombre des jeunes recrues étant l'année dernière trop considérable, il ne s'est pas trouvé de professeur disponible pour continuer d'une manière sérieuse les expériences commencées en 1892 par le professeur Brugmans au moyen de l'*audigène Verrier*. C'est pourquoi, dit le Rapport, un jugement définitif sur les avantages de l'audigène Verrier ne peut encore être formulé. Mais assurément l'usage qui a été fait du cornet acoustique avec des élèves incomplètement sourds a donné, dans quelques classes, de réellement bons résultats.

A défaut de renseignements techniques, le Rapport nous fournit certains détails sur l'organisation et le fonctionnement de l'Institution.

L'École de Groningue date de 1790. Elle subsiste au moyen de ses propres revenus, que des dons et legs peuvent accroître chaque jour, elle subsiste surtout avec le produit des contributions payées annuellement par les membres de la Société de bienfaisance à qui elle appartient.

Le président de cette Société, depuis 1891, est le Dr A.-W. Alings, bien connu des professeurs de sourds-muets. Un des administrateurs est M. Henri-David Guyot, descendant de *Henri-David Guyot*, le fondateur de la célèbre bibliothèque de ce nom et de l'Institution des sourds-muets elle-même. Un des autres administrateurs est M. Reujl, le directeur actuel de l'École. Le Comité comprend aussi des dames patronesses, dont Mme Alings est présidente depuis 1891. Mme Alings appartenait à l'enseignement des sourds-muets depuis 1863, et M. le Dr Alings depuis 1854.

Le nombre des élèves, garçons et filles, s'est élevé à 175 dans la dernière année scolaire.

Pas moins de dix sectes religieuses sont représentées à l'École de Groningue. Les protestants forment la grande majorité des élèves. Les israélites ont eu dès 1843 leur bâtiment particulier. Ce bâtiment fut restauré et réorganisé en 1872, et entièrement démoli l'année dernière pour faire place à des constructions nouvelles et mieux agencées.

A la suite du Rapport, nous trouvons sous forme de supplément un certain nombre de tableaux, dont quelques-uns, tels que le compte des recettes et dépenses pour l'année 1892, la liste des subventions départementales, le nombre des représentants de la Société dans chaque département, et les noms des principaux de ces représentants, sont pour nous de peu d'intérêt.

Les autres tableaux n'ont de valeur qu'au point de vue statistique. Ils sont présentés de manière à rendre les recherches très faciles. Ce sont :

1° La liste des élèves avec la date de leur naissance, la date de leur entrée à l'Institution, l'âge probable auquel ils sont devenus sourds, la religion à laquelle ils appartiennent, le prix de leur pension et enfin la profession qu'ils ont adoptée ;

2° Une intéressante statistique indiquant le nombre des élèves qui ont

fréquenté l'Institution depuis sa fondation, c'est-à-dire depuis 1790. Sur les 1,540 sourds-muets qui ont passé par l'école de Groningue, 1,212 en sont sortis capables d'entrer en relations avec tout le monde. Le reste se répartit ainsi : sujets d'intelligence bornée, 63 ; aliénés, 20 ; enfants constamment malades, 26 ; décédés, 137 ; enfants non instruits pour raisons particulières, 82 ;

3° Un dernier tableau indiquant pour l'année scolaire 1892-93 :

le nombre des élèves garçons et celui des filles ;

le nombre, au 31 décembre 1892, des élèves de chaque âge, depuis 6 ans jusqu'à 19 ans ;

le nombre des enfants admis chaque année, depuis et y compris 1882

le nombre des enfants appartenant à chaque religion ;

le nombre des élèves envoyés par chaque province.

le nombre des élèves devenus sourds, pour chacune des années de la vie, depuis la naissance jusqu'à la dixième année ;

le nombre des enfants élevés dans l'Institution et le nombre des élèves entretenus hors de l'Institution (170 internes et 5 externes) ;

le nombre des élèves gratuits, entièrement à la charge de la Société (153), et le nombre des élèves payants, avec les prix divers de leurs pensions.

les différents métiers enseignés et le nombre des apprentis pour chaque métier. Il y a des tailleurs, des cordonniers, des typographes, des couturières, des brodeuses et des tricoteuses.

On voit que les renseignements sont très complets ; ajoutons qu'ils sont disposés de manière à pouvoir être parcourus avec une grande facilité.

L. Danjou.

Société d'assistance et de patronage pour les sourds-muets et les aveugles du département du Rhône et des départements voisins. Dixième Compte rendu. — *Exercice* 1892-93.

La Société d'assistance et de patronage pour les sourds-muets et les aveugles du département du Rhône et des départements voisins vient de publier son dixième Rapport. Cet opuscule montre une fois de plus les excellents résultats obtenus à l'Ecole de Lyon, sous l'habile direction de M. Hugentobler.

Nous y trouvons un compte rendu détaillé de la distribution des prix, qui eut lieu le 30 juillet dernier sous la présidence de M. Rivaud, préfet du Rhône.

Durant la cérémonie, qui réunissait nombreuse assemblée, des discours très applaudis ont été prononcés par M. le Préfet du Rhône, par M. L. Fabre, vice-président du Conseil d'administration, et par un administrateur, M. le Dr Cazeneuve, professeur à la Faculté de médecine.

Dans son discours, parlant de la transformation de l'Ecole de Lyon en école régionale, M. le Dr Cazeneuve s'exprime ainsi :

« Il n'est pas besoin d'être prophète pour prédire à notre Institution lyonnaise la transformation en école régionale. Si on en crée quatre, elle sera une des quatre, elle s'impose par les services rendus et les résultats acquis, au choix de nos gouvernants.

« *Le rôle de l'Etat n'est pas de tuer l'initiative privée, nous disait également M. Lebon* (1), *car elle fait mieux que l'État lorsqu'elle agit, mais de lui venir en aide.*

« Certes notre Institution sera-t-elle accusée d'inertie? Son activité n'est-elle pas éclatante ? Peut-on douter alors que l'Etat ne lui vienne en aide?

« Je sens que l'éminent administrateur que nous avons la bonne fortune de posséder à Lyon ne m'oppose aucune dénégation et qu'il se constitue sûrement notre défenseur.

« Quand l'Institution Hugentobler sera transformée en école régionale, mes chers enfants, vous ne serez pas l'objet de dévouement plus grand. Il serait si difficile de vous donner plus de ce côté-là ! Mais vous aurez plus de confortable et votre instruction sera sans doute poussée plus loin.

« D'autre part, des compagnons ou des compagnes ,qui attendent à la porte, viendront vous rejoindre...... »

Nous extrayons du compte rendu les quelques lignes suivantes, concernant les exercices publics des élèves à cette distribution :

« M. Hugentobler, directeur de l'Institution, procède aux exercices des élèves sourds-muets.

Aux questions *parlées* sur les sujets les plus variés, tous les enfants en présence ont répondu de la façon la plus satisfaisante.

Chez quelques-uns, la voix a des accents assez étranges; mais chez d'autres elle est presque identique à celle des personnes qui entendent. Et la sensation produite est véritablement saisissante, lorsqu'on entend ces enfants qui, les yeux fixés sur la bouche du maître, y lisent la question posée et y répondent d'une manière précise et intelligible.

Avec la section des aveugles, l'impression devient tout à fait poignante. Conduits par la main sur l'estrade, ces infortunés entonnent des chœurs où il est question des grands spectacles de la nature, de ces grands et sublimes spectacles qu'ils sont condamnés à ne jamais admirer.

Puis une jeune fille se met au piano et interprète avec une grande sûreté de main une délicieuse fantaisie de Godefroy, le *Réveil des Fauvettes*, qu'on écoute avec un ravissement mêlé de compassion. Et c'est avec un bon et doux sourire aux lèvres qu'elle accueille les félicitations que s'empressent de faire à la pauvre enfant les auditeurs visiblement émus... »

Avec le compte rendu de la distribution des prix, la petite brochure contient l'énumération des statuts de la Société, la liste des membres du Conseil d'administration, la liste du personnel de l'Institution, un tableau nominatif des élèves de l'Institution, du 1er octobre 1872 au 30 septembre 1893, un tableau des élèves d'après leur origine, un

(1) Voir dans les numéros précédents de la *Revue internationale*, le Rapport de M. Lebon, sur la création d'écoles régionales de sourds-muets et d'aveugles, et sur tout ce qui s'y rattache. — L. D.

tableau représentant la progression du nombre des élèves, nombre qui, de 9 en 1872 s'est élevé à 90 en 1893, le compte rendu de l'Assemblée générale du 13 novembre 1893, le rapport de M. L. Fabre, vice-président, et celui de M. C. Vial, trésorier de la Société ; enfin, la liste générale des fondateurs, souscripteurs et donateurs de la Société.

Il ressort de la lecture de cet opuscule que l'Institution des sourds-muets et des aveugles de Lyon se trouve en pleine prospérité et ne demanderait qu'à grandir sons le contrôle et la protection de l'Etat.

L. D.

Rapport sur la situation financière et morale de l'Institution des sourds-muets de Gênes, pendant l'année 1892. — Le Rapport que nous venons de recevoir concernant l'Institution de Gênes diffère sensiblement des précédents. Nous n'avions guère eu à signaler jusqu'ici que les réformes accomplies à l'École de Gênes en vue de satisfaire aux exigences de l'enseignement oral. Avec l'année 1892, les résultats de l'organisation nouvelle se montrent déjà ; les louables efforts de l'Administration et des instituteurs de de l'école du P. Assarotti commencent à porter des fruits.

Si l'enseignement professionnel a réclamé de nouvelles améliorations, notamment l'édification d'ateliers de cordonnerie, de menuiserie et de couture, en revanché l'organisation de l'enseignement intellectuel semble définitive au moins dans ses grandes lignes. De plus, des expériences faites dans ces derniers temps on a pu tirer de précieuses indications.

C'est ainsi que le résultat de l'isolement complet des nouveaux élèves ne s'est pas fait attendre. « Le profit tiré de l'enseignement scolaire fut bon dans toutes les classes en général, dit M. Giuseppe-Croce, président de la Commission administrative, mais il le fut spécialement dans la classe d'articulation des jeunes garçons, grâce aux mesures prises pour séparer complètement ces enfants de leurs camarades, afin de supprimer toute communication par la mimique. Ce fait prouve que l'enseignement oral est fécond quand il est donné dans les conditions voulues par sa nature même... Ce premier succès nous est un encouragement à persévérer dans la voie des réformes, afin de restituer à la société non seulement des sourds instruits, mais aussi des sourds parlants. »

Former des sourds parlants, tel est donc l'idéal dont semblent se contenter les maîtres de l'École de Gênes. Malgré l'apparition quasi récente de l'audigène Verrier, ils ne vont pas jusqu'à se proposer de transformer les sourds-muets en *entendants-parlants*, C'est que les essais d'enseignement auriculaire auxquels ils se sont livrés à l'aide de l'audigène n'ont pas été heureux. « Cet instrument, dit M. G. Croce, n'a pas répondu aux espérances qu'il avait fait naître, et il semble qu'il ne doive être regardé que comme un tube acoustique perfectionné. » Et M. Croce ajoute : « Si, comme on l'a annoncé, des modifications nouvelles venaient à l'améliorer notablement, l'audigène Verrier répondrait mieux peut-être au but auquel il est destiné. »

Une troisième question importante est abordée par l'honorable président du Comité d'administration de l'École de Gênes : c'est celle des externats pour les sourds-muets.

« Puisque j'ai rappelé, dit-il, que treize élèves externes, dont six garçons, fréquentent les classes de l'Institution, je dois ajouter que, si ces élèves profitent d'une manière satisfaisante de l'instruction qui leur est donnée sans que leur éducation morale ait à en souffrir, ce résultat est dû à ce qu'ils vivent tous dans leurs familles et à ce que celles-ci coopèrent suffisamment à l'éducation de leurs enfants.

Comment, il existe à l'Institution de Gênes une sorte d'externat qui fonctionne à la satisfation de tous — *depuis 1824!* — et c'est dans cette école même qu'à été condamnée sans restriction, sans circonstances atténuantes, l'externat pour les sourds-muets? Il faut bien l'avouer, la décision prise par le dernier congrès italien est de plus en plus incompréhensible!

Non seulement la récente réorganisation de l'Institution de Gênes valut à cette école des succès nouveaux, mais encore elle lui attira des honneurs aussi enviables que mérités. La reine d'Italie daigna la visiter; les instituteurs italiens la choisirent comme siège de leur second Congrès national; et le Jury de l'Exposition américo-italienne, ouverte à Gênes à l'occasion du centenaire de la découverte du nouveau monde, lui décerna un grand diplôme d'honneur, à la suite d'un Rapport élogieux dont voici la conclusion :

« L'Institution de Gênes se met résolument sur la voie des réformes utiles et elle ne tardera pas à reprendre parmi les écoles de sourds-muets la place que lui assigne son glorieux passé. »

PAUTRÉ.

Cenni sulla vita dello scultore Giovanni Dupré, par CH. PERINI. — Il est bien rare qu'un numéro de la *Revue Internationale* paraisse sans avoir à mentionner un nouveau livre de notre collaborateur et ami, M. Charles Perini, professeur à l'Institution des sourds-muets pauvres de Milan.

M. Perini est un maître distingué en même temps qu'un travailleur infatigable, toujours prêt à prendre la plume pour défendre la bonne cause et assurer le triomphe de la méthode orale dans l'enseignement des sourds-muets. Il a publié seize ou dix-sept volumes qui l'ont placé au premier rang parmi les instituteurs de sourds-muets, et sa *Méthode pour enseigner aux sourds-muets la langue maternelle par la parole*, publiée en italien, puis traduite en français, se trouve aujourd'hui entre les mains de tous ceux qui se consacrent à l'éducation des malheureux privés de l'ouïe et de la parole.

Son dernier ouvrage est une biographie de l'éminent sculpteur Jean Dupré, né à Sienne en 1817, mort à Florence en 1882.

C'est un petit livre de 45 pages, écrit dans un style simple, clair, et

qui répond très bien à la pensée qu'a eue l'auteur de faire un livre accessible à de jeunes intelligences et à la portés des sourds-muets.

La vie du grand artiste y est tracée tout au long et, après avoir connu son origine et ses débuts modestes, nous voyons peu à peu grandir son talent et nous assistons à ses succès qui en ont fait une des gloires artistiques de l'Italie.

Si, comme nous le croyons, M. Perini a voulu faire pour ses élèves, à l'aide de leçons très simples et de récits attachants, un petit livre d'instruction morale, il y a pleinement réussi et nous n'hésitons pas à lui adresser nos meilleurs compliments.

A. Dubranle.

L'Éditeur-Gérant, Georges Carré.

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.

TABLE DES MATIÈRES

DU

TOME IX (Année 1893-1894)

DE LA

Revue Internationale de l'Enseignement des sourds-muets

Dressée par **Auguste BOYER**

TABLE ALPHABÉTIQUE DES AUTEURS



TABLE DES SUJETS TRAITÉS DANS LE TOME IX

ENSEIGNEMENT

Historique

Méthodes et procédés

Articulation et lecture sur les lèvres

Enseignement auriculaire

Langue

Éducation morale

Histoire

Instruction des sourds-muets aveugles

Concours et examens

ÉTUDES SCIENTIFIQUES ET INVENTIONS

ENSEIGNEMENT NORMAL DES MAITRES DE SOURDS-MUETS

BEAUX-ARTS

NOUVELLE

STATISTIQUE

CHRONIQUE

Étranger

France

Actes officiels

Divers

CONGRÈS

BIOGRAPHIE

DISTINCTIONS HONORIFIQUES

NÉCROLOGIE

BIBLIOGRAPHIE

Liste des ouvrages analysés

Rapports d'institutions

REVUE DES JOURNAUX

Figures contenues dans le tome IX

